

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**  
Departamento de Sociología IV



**TESIS DOCTORAL**

**La (in)cuestionable imagen modernizadora del desarrollo: las representaciones sociales en torno al desarrollo de alumnos y alumnas escolarizados en centros educativos de enseñanzas secundarias**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**María Anastasia Las Heras Pérez**

**Directoras**

**Araceli Serrano Pascual**  
**Esperanza Roquero García**

**Madrid**  
**Ed. electrónica 2019**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**Departamento de Sociología IV**



**TESIS DOCTORAL**

**La (in)cuestionable imagen modernizadora del  
Desarrollo: Las Representaciones Sociales en torno al  
Desarrollo de Alumnos y Alumnas Escolarizados en  
Centros Educativos de Enseñanzas Secundarias.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA  
PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> Anastasia Las Heras Pérez**

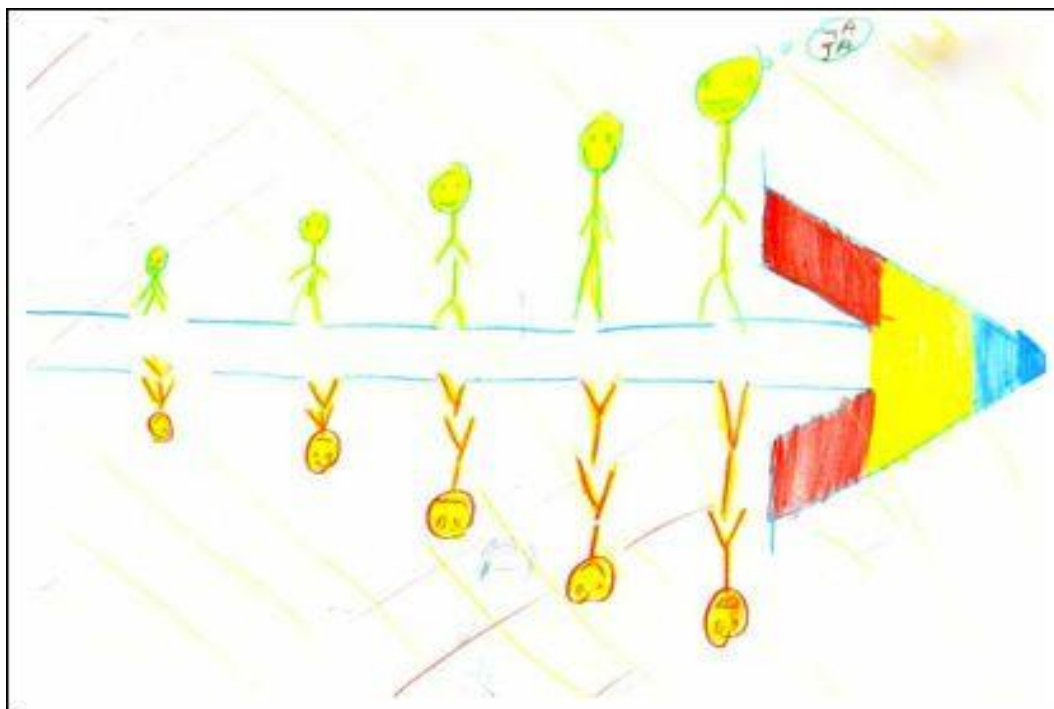
**Directora: Araceli Serrano Pascual  
Codirectora: Esperanza Roquero García.**

**Madrid, 2017**





**La (in)cuestionable imagen modernizadora  
del Desarrollo: Las representaciones  
sociales en torno al desarrollo de alumnos y  
alumnas escolarizados en centros educativos  
de Enseñanzas Secundarias**



**[Doctoranda]  
M<sup>a</sup> Anastasia Las Heras Pérez  
[Directora]  
Dra. Araceli Serrano Pascual  
[Codirectora]  
Dra. Esperanza Roquero García  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
[Universidad Complutense de Madrid]**

**[Madrid, 2017]**





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**Departamento de Sociología IV**



**TESIS DOCTORAL**

**La (in)cuestionable imagen modernizadora del  
Desarrollo: Las Representaciones Sociales en  
torno al Desarrollo de Alumnos y Alumnas  
Escolarizados en Centros Educativos de  
Enseñanzas Secundarias.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA  
PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> Anastasia Las Heras Pérez**

**Directora: Araceli Serrano Pascual  
Codirectora: Esperanza Roquero García.**

**Madrid, 2017**



**A Marisol.**



# AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que me han acompañado en cada una de las etapas por las que he atravesado para concluir este trabajo de tesis; con todas he contraído una deuda de afecto y gratitud.

En primer lugar agradezco a Araceli Serrano Pascual y Esperanza Roquero García, directora y codirectora de esta tesis su apoyo y generosidad.

A la profesora Araceli Serrano Pascual le estaré siempre agradecida por su dirección magistral, apoyo constante e incondicional, su afectuoso rigor y su disponibilidad permanente en este largo recorrido. Mi gratitud por la riqueza de sus aportaciones, y muy especialmente por haberme animado a lanzarme con la producción de materiales icónicos.

A los profesores y compañeros del Magister en Cooperación Internacional para el Desarrollo (promoción 1999-2000), del doctorado 276 de la UCM y del Seminario del grupo de estudios Pierre Bourdieu de la UCM; espacios de aprendizaje que han estado presentes de una u otra forma en este proceso.

Gracias también a los profesores del Departamento de Sociología IV, con especial mención a José Luis Piñuel, Paco Bernete, Miguel Sobrino, Vicente Baca, José Antonio Alcoceba, José Antonio Avelló Flórez. Son muchos los profesores que han marcado un hito en mi formación académica, especialmente a Jesús Ibáñez y Ángel de Lucas. También a Secundino González Marrero, Secundino Valladares, Carlos Prieto, Santiago Castillo, Charo Otegui e Isabel Jociles. A María Rodríguez Martín, mi maestra en la escuela de mi pueblo; ella me ayudó a construir los cimientos sobre los que se sustenta mi formación posterior. En particular, le debo a Mario Gaviría, el haber descubierto la sociología y el entusiasmo por conocer e intervenir en la realidad social.

Mi gratitud a todos los alumnos, chicos y chicas adolescentes que pasan por las aulas del sistema educativo de nuestro país que viven, sueñan, producen y reproducen, construyen el día a día que constituye nuestro

presente y nuestro futuro y muy especialmente a quienes han participado en esta investigación.

A todos los que han colaborado en distinta medida para que la investigación finalmente se llevara a cabo, especialmente al profesorado y equipos directivos de los centros educativos donde se ha realizado el trabajo de campo por los apoyos y facilidades brindadas. Quiero hacer una mención especial a Cristina Barandiarán, que muy amablemente colaboró en la celebración de los grupos de discusión con alumnado de origen chino; a Jesús Pérez, Isabel Fernández, Gracia Sánchez, Nieves Sánchez, Paloma Álvarez, Jesús Pérez Sevilla, Dolores Zapata, Inés de Pedro Buesa y Goyo Ruiz, que desde distintos lugares y posiciones facilitaron la realización del trabajo de campo. También a Susana Montemayor, Antonio Domínguez y Teresa Cabello de la Dirección Territorial de Educación de Madrid-Capital, quienes me facilitaron el acceso a los centros educativos con aulas de enlace dependientes de la Consejería de Educación de Madrid.

A mis amigos, especialmente a Manoly, Lía, Valle, Queco, Eva, Marga, Vero, Patri, Carlos, Benito y Mati, por su apoyo y ayuda a lo largo de este camino.

Sin mi familia esta tesis no hubiera llegado a buen puerto. Quiero expresar mi profundo agradecimiento a Marisol y Nacho; Charo y Chumari; a Eva, Baltasar, Carlos, Adriana, Candela, Sara y Adela. A mis padres, Feliciano y Mónica.

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>

## PARTE I: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

<b>1. Delimitación del objeto de estudio</b>	<b>19</b>
<b>1.1. El alumnado escolarizado en enseñanzas secundarias y sus miradas sobre el Desarrollo</b>	<b>19</b>
1.1.1. La construcción de la adolescencia	24
1.1. 2. La adolescencia y su contexto. Los agentes de socialización	35
<b>2. Objetivos</b>	<b>49</b>
<b>3. Hipótesis</b>	<b>51</b>

## PARTE II: MODERNIDAD, DEPENDENCIA O POSTDESARROLLO EN LA CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

<b>4. Marco teórico. Las representaciones sociales y El desarrollo</b>	<b>55</b>
<b>4.1. Las representaciones sociales</b>	<b>55</b>
4.1.1. Antecedentes del estudio de las representaciones sociales.	56
4.1.2. Teoría clásica de las Representaciones Sociales. Moscovici y Jodelet.	57
4.1.3. La constitución de las representaciones sociales	64
4.1.3.1. La objetivación.	64
4.1.3.2. El anclaje	65
4.1.4. Modelos de interpretación en relación al estudio de las Representaciones Sociales	67
<b>4.2. El desarrollo</b>	<b>73</b>
4.2.1. Antecedentes del Desarrollo: la idea de progreso.	80
4.2.2. Emergencia del concepto de Desarrollo vs. Subdesarrollo	83



4.2.3. La Teoría de la Modernización.....	86
4.2.4. La Teoría de la Dependencia.....	89
4.2.5. El triunfo del Tercer Mundo y la crisis del 73.....	91
4.2.6. Los ochenta y el ajuste estructural: “la década perdida”.....	95
4.2.7. La globalización y el post desarrollo.....	99
<b>4.3. Antecedentes empíricos en el estudio de las representaciones sociales sobre el Desarrollo.....</b>	<b>109</b>

### **PARTE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>5. Metodología.....</b>	<b>127</b>
5.1. Estrategia metodológica.....	127
5.2. Técnicas de investigación: Grupos de discusión y dibujos.....	129
5.2.1. Grupos de discusión. Justificación y diseño.....	131
5.2.2. Dibujos. Justificación y diseño.....	138
5.3. Especificación de la muestra.....	147
5.4. Fases de la investigación.....	156
5.5. El trabajo de campo.....	160
5.5.1. Contactación y reclutamiento.....	160
5.5.2. Descripción de la dinámica de los grupos. Incidencias y reflexiones....	161

### **PARTE IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS: LA INCUESTIONABLE HEGEMONÍA DEL DISCURSO MODERNIZADOR**

<b>6. Análisis y resultados. Discursos y abordajes ante el Desarrollo.....</b>	<b>201</b>
6.1. Tres tipos de abordaje a la idea de desarrollo.....	203
6.1.1. El Desarrollo como evolución y crecimiento: la metáfora organicista....	204
6.1.2. La dualidad Desarrollo/Subdesarrollo. ....	218
6.1.3. El Desarrollo “es el modo de vida occidental”.....	227
<b>6.2. Discurso modernizador. ....</b>	<b>231</b>

<b>6.2.1. Lógicas estructurantes del discurso modernizador. El desarrollo: proceso y resultado.....</b>	<b>231</b>
6.2.1.1. El desarrollo como proceso.....	232
6.2.1.2. El desarrollo como resultado.....	238
<b>6.2.2. Contenidos, ámbitos o dimensiones del Desarrollo. “El desarrollo es cualquier tipo de avance” .....</b>	<b>248</b>
6.2.2.1. Lo económico: “Avance de la economía, mejora de la vida” .....	250
6.2.2.2. Lo moderno: “Cosas nuevas que facilitan la vida de los humanos” ...	261
6.2.2.3. La urbanización: “Las sociedades desarrolladas son casas, edificios y casas” .....	273
6.2.2.4. Paraíso terrenal universal: “Vivir bien, que no nos falte de nada” .....	283
<b>6.3. Discurso crítico.....</b>	<b>295</b>
<b>6.4. El balbuciente discurso posmoderno. ....</b>	<b>319</b>
<b>6.5. El Desarrollo en relación con la identidad y la alteridad.....</b>	<b>333</b>
<b>6.6. Representaciones del desarrollo según las posiciones sociales consideradas: clase social, hábitat, género, edad y nacionalidad.....</b>	<b>355</b>
<b>7. CONCLUSIONES Y RESULTADOS.....</b>	<b>375</b>
<b>8. CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>399</b>
<b>9. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>405</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Paradigmas en relación al Desarrollo según Arturo Escobar.....	108
Cuadro 2. Teorías del Desarrollo según Guy Bajoit.....	109
Cuadro 3. Mapa de Grupos de discusión aplicados por estatus socioeconómico y hábitat. Fases I y II.....	138
Cuadro 4. Mapa de centros educativos donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo y grupos realizados. Fases I y II.....	156
<b>ANEXOS.....</b>	<b>435</b>
<b>ANEXO I.</b> Modelo de autorización familiar para la participación del alumnado en la investigación.....	437
<b>ANEXO II.</b> Modelo de solicitud a los centros educativos para colaborar en la investigación.....	438

<b>ANEXO III.</b> Modelo de ficha para el registro de datos de los estudiantes participantes.....	439
<b>ANEXO IV.</b> Fotografías utilizadas como estímulo en los Grupos de Discusión: II, II, IV y VII.....	440
<b>ANEXO V.</b> CORPUS DE DATOS: Transcripciones de los Grupos de discusión realizados. (solo en formato digital).....	443
Transcripción del grupo de discusión I (GD I).....	444
Transcripción del grupo de discusión II (GD II).....	465
Transcripción del grupo de discusión III (GD III).....	487
Transcripción del grupo de discusión IV (GD IV).....	516
Transcripción del grupo de discusión V (GD V).....	538
Transcripción del grupo de discusión VI (GD VI).....	562
Transcripción del grupo de discusión VII (GD VII).....	583
Transcripción del grupo de discusión VIII (GD VIII).....	602
Transcripción del grupo de discusión IX (GD IX).....	620
Transcripción del grupo de discusión X (GD X).....	635
Transcripción del grupo de discusión XI (GD XI).....	657
Transcripción del grupo de discusión XII (GD XII).....	679
Transcripción del grupo de discusión XIII (GD XIII).....	704
Transcripción del grupo de discusión XIV (GD XIV).....	726
Transcripción del grupo de discusión XV (GD XV).....	749
Transcripción del grupo de discusión XVI (GD XVI).....	767
Transcripción del grupo de discusión XVII (GD XVII).....	783
Transcripción del grupo de discusión XVIII (GD XVIII).....	793
<b>ANEXO VI.</b> CORPUS DE DATOS: Dibujos realizados por los participantes en los GD y por alumnos de los grupos-clase en los centros educativos. (exclusivamente en formato digital).....	815

# RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar las representaciones sociales en torno al “Desarrollo” en el alumnado de enseñanza secundaria escolarizado en centros educativos españoles. La elección de este grupo poblacional, adolescentes, obedece a su posición liminar, en un proceso de transición entre la infancia y la edad adulta. La “identificación de la juventud con el futuro de la sociedad” hace que esta clase de edad sirva “como espacio de proyección de los mitos sobre el cambio social” (Martín Criado, 2002: 3). Nos interesa conocer la manera en que este colectivo construye y conceptualiza “el desarrollo” en tanto que ideología del cambio social del capitalismo (Rist, 2002).

La complejidad del fenómeno del desarrollo, deriva, entre otras cuestiones, de que constituye, por un lado, un campo teórico elaborado sobre el concepto de Desarrollo y sus diferentes significaciones y, por otro lado, una práctica de transformación social planificada con sus implicaciones económicas, políticas y culturales (Palenzuela, 2009). A esta doble faceta hay que añadir el hecho de que el Desarrollo constituye una palabra plástica (Rist, 2002) que arrastra connotaciones positivas procedentes de la biología y admite una inmensa variedad de significaciones hasta llegar a constituirse en lo que (Laclau, 2005) denomina *significante vacío*

En esta investigación asumimos, desde una perspectiva crítica, que el Desarrollo es el discurso propagandístico de la modernización capitalista (Rist, 2002; Bajoit, 2003; Escobar, 2005; Viola, 2000; Jimeno y Monreal, 1999) que proporciona una interpretación particular del mundo y específicamente del cambio social. A su vez el Desarrollo constituye un mito: la promesa de bienestar creciente para toda la humanidad. Este relato mítico posee una estructura narrativa semejante a las religiones de salvación y opera como una creencia occidental (Rist, 2002) que ha conseguido concitar adhesiones en todo el mundo. La potencia movilizadora del Desarrollo reside en su capacidad para integrar en el mismo término el crecimiento económico y el bienestar.

Para el acceso a las representaciones sociales del Desarrollo se ha adoptado una perspectiva cualitativa con metodologías que permitan atender a las ambivalencias, contradicciones y polisemias de este complejo y polimorfo

objeto de estudio. Se ha diseñado una muestra estructural representativa combinando los ejes de diferenciación social considerados estratégicos en relación con el objeto de estudio (clase social, hábitat, edad, género y nacionalidad), además se ha tenido también en cuenta el tipo de estudios cursados y la modalidad educativa del alumnado. Respecto a la producción de datos, se ha optado por la aplicación de dos tipos de técnicas: una más consolidada en los estudios cualitativos como es el grupo de discusión (Ibáñez, 1979; Lucas, 1992, 1995; Lucas y Ortí, 1995; Ortí, 1986; Colectivo Ioé, 2010) y otra, de carácter más proyectivo como es la elaboración de dibujos realizados por los propios estudiantes (Fernández-Cid y Martín Caño, 1998; Conde 2001, Serrano, 2012, 2013). El trabajo de campo se ha llevado a cabo en seis centros educativos y en dos contextos temporales sucesivos (en 2007-2008 y 2011-2012). La complementariedad de técnicas ha permitido la obtención de un rico y vasto conjunto de materiales discursivos e icónicos alcanzando un nivel razonable de saturación del campo discursivo investigado. Tales materiales constituyen el corpus de la investigación en tanto son el resultado de la aplicación de 18 grupos de discusión y 388 dibujos realizados por el alumnado participante en los grupos y otros de su mismo grupo-clase.

En el estudio de los materiales, hemos seguido dos líneas de análisis; la derivada de las aportaciones de la perspectiva de la sociología crítica y sociohermeneútica (Ibáñez, 1979; Lucas, 1992; Serrano, 2008, 2012), así como la teoría clásica de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1998; Abric, 2001; Seca 2005).

Se han identificado y descrito tres discursos tipo (en el sentido de los tipos ideales weberianos), que hemos llamado: modernizador, crítico y postmoderno. Además, apuntamos algunos aspectos transversales sugerentes como son las relaciones entre desarrollo e identidad y las variaciones del discurso en función de las posiciones sociales consideradas. A continuación, se describen los principales resultados obtenidos.

Los alumnos tienen una representación del desarrollo cuyo núcleo central coincide básicamente con las propuestas de la teoría de la modernización capitalista. A partir del discurso modernizador, claramente hegemónico, surgen los otros dos, generados por la toma de conciencia de las contradicciones entre este discurso, sus prácticas y sus resultados.

El discurso crítico plantea los límites sociales y ambientales del modelo modernizador y propone reformas que no suponen una ruptura total. Este discurso crítico funciona como un sistema periférico de la representación que protege al núcleo central gracias a su capacidad adaptativa. En este discurso se añaden diversos adjetivos al Desarrollo (sostenible, humano, autocentrado, etc.) que modulan su significado, sin llegar a alterar lo sustantivo del discurso modernizador. Es precisamente esta adaptación y ajuste lo que favorece su anclaje y su inserción social.

El discurso postmoderno introduce elementos de ruptura que cuestionan radicalmente el discurso modernizador. Desde el discurso postmoderno, se considera que el desarrollo es un modelo etnocéntrico, y se duda tanto de las posibilidades como de la deseabilidad de su universalización. Aunque de una forma incipiente, desde este discurso se plantea que puede haber otros modelos de Desarrollo tan válidos como el modernizador.

Las lógicas que estructuran los discursos, el esquema figurativo de la representación, presentan dos dimensiones: la procesual y la dicotómica, ambas coincidentes con la idea de progreso, la visión lineal de la historia y la dualidad social.

El desarrollo es percibido como una sucesión de cambios hacia estados o situaciones consideradas siempre mejores. En cuanto a la dimensión de información, es decir, los contenidos, ámbitos o dimensiones de la Representación Social del Desarrollo, los adolescentes de la investigación han hecho referencia a una serie de aspectos que, en su conjunto, vienen a describir los cambios producidos en el proceso de modernización, tales como: “lo económico”, “lo moderno”, “la urbanización” y “el paraíso terrenal universal”.

Por otra parte, el Desarrollo ha pasado a formar parte del lenguaje cotidiano y es una categoría más, que contribuye a constituir la identidad en el mundo globalizado.

La posición ocupada en la estructura social incide en la idea que el alumnado construye sobre el Desarrollo, de modo que, posiciones sociales periféricas, tienden a defender discursos sobre el Desarrollo más minoritarios y situados en los márgenes de la hegemonía como son los discursos crítico y postmoderno.



# ABSTRACT

The aim of this doctoral thesis is to study social representations of “Development” in secondary education students from education centers in Spain. The reason for choosing this population group, the teenagers, is because its “liminal situation”, a process of transition between childhood and adulthood. The “identification of the youth with the future of society” means that class of age serves “as a projection space for the myths on the social change” (Martín Criado, 2002: 3). Our interest is to know in which way this group constructs and conceptualizes Development as a capitalism’s ideology of social change (Rist, 2002).

The complexity of the phenomenon of the Development, has its origin, among other things, on one hand, in the broad theoretical field studied on the concept of Development and its different meanings, and on the other hand, and simultaneously, it is connected with social transformation practices and its economical, political and cultural implications (Palenzuela, 2009). Apart from that twofold aspects, Development is a “plastic word” (Rist, 2002) that carries positive connotations from Biology and takes a wide range of meanings until becoming an empty signifier (Laclau, 2005).

In this research, we assumed from a critical approach, that Development is the propaganda discourse of capitalist modernization (Rist, 2002; Bajoit, 2003; Escobar, 2005; Viola, 2000; Jimeno y Monreal, 1999) that provides a particular interpretation about the world in general, and in specific about the social change. In addition, Development constitutes a myth: the promise of a growing well-being for all mankind. This mythical history has a narrative structure similar to those of the salvation religions and works as a Western Belief (Rist, 2002) that has managed to gain followers all around the world. The mobilizer power of Development resides in its capacity to merge economic growth and well-being into one single word.

In order to be able to study the social representations on Development, a qualitative perspective has been adopted, using methodologies that allow to pay attention to ambivalences, contradictions and polysemies of the complex object of this research. A representative structural sample has been designed by



combining the axes of social differentiation, in relation to the aim of this research (social class, habitat, age, gender and nationality). Furthermore, we have taken into account the kind of the studies taken and the educative modality.

Pertaining to the data production, we have chosen the use of two types of techniques. The first one, is more established in qualitative researches: discussion group (Ibáñez, 1979; Lucas, 1992, 1995; Lucas y Ortí, 1995; Ortí, 1986; Colectivo Ioé, 2010). The second one, has projective nature: drawings sketched by students themselves (Fernández-Cid y Martín Caño, 1998; Conde 2001, Serrano, 2012, 2013). Our research field has been carried out in six educative centers and in two temporary successive contexts (2007-2008 and 2011-2012).

The complementarity of both techniques has allowed us to obtain a rich and vast set of discursive and iconic materials that reach a reasonable level of saturation of the discursive field in research. The research corpus consists of discursive and iconic materials resultant from the application of 18 discussion groups and 388 drawings by students that took part in the discussion groups and others from the same group-class.

To study of all the materials, we have followed two lines of analysis. The first one arise from a critical sociology perspective and also from a socio-hermeneutic perspective. (Ibáñez, 1979; Lucas, 1992; Serrano, 2008, 2012). The second line of analysis is the classical theory of social representations (Moscovici, 1979; Jodelet, 1998; Abric, 2001; Seca, 2005).

Three types of discourse have been identified and described (in the sense of Weber's ideal type), that we have called: modernisation or moderniser discourse, critical discourse and postmodern discourse. In addition, we point out some transverse suggestive aspects such as the relationships between Development and identity and the variations of discourse according to social status. The main results are described below.

Students have a representation of Development whose central core agrees with the proposals of the capitalist modernization theory. From the moderniser discourse, clearly hegemonic, arise the other two types of discourse generated by awareness of contradictions between this discourse, its practices and its results.

Critical discourse outlines the social and environmental limits of modernizer discourse and raises reforms that do not mean a total rupture. This critical discourse works as a peripheral system of the representation that protects the central core due to its capacity of adaptation. In this discourse various adjectives are added to Development (sustainable, human, self-centered, etc.) to modify its meaning without altering the main characteristic of modernizer discourse. It is, precisely, this modification and adjustment the main fact that benefits its social anchoring and inclusion.

Postmodern discourse brings elements of rupture that defy the modernizer discourse. In postmodern discourse, Development is an ethnocentric concept, and they doubted as much from the possibilities as from its desirability of its globalization. Although initially, postmodern discourse suggests that may be other models of Development as acceptable as the modernizer discourse.

The logic that organizes the discourses, the figurative scheme of representation, shows two dimensions: procedural and dichotomic; both agreed with the idea of progress, linear conception of the history and the social dualism.

Development is seen as a series of changes towards improvement in stages and situations. Regarding information dimension, meaning contents, spheres and dimensions of social representations of Development, the adolescent participants in this research have referred to several aspects that, as a whole, describe the changes occurred in the modernization process, such as “the economic”, “the modern”, “the urbanization” and “Garden of Eden”.

On the other hand, Development has become part of everyday language and it is just another category that contributes to take part of the identity in a global world.

Finally, the position in the social structure influences the idea that the students build about the Development in such a way that, those in peripheral social positions tend to defend minority discourses about Development situated to the margins of the hegemony, as critical and postmodern discourses.



# INTRODUCCIÓN

En las páginas siguientes exponemos el estudio correspondiente a la investigación titulada “La (in)cuestionable imagen modernizadora del Desarrollo: Las representaciones sociales en torno al Desarrollo de alumnos y alumnas escolarizados en centros educativos de Enseñanzas Secundarias”, trabajo realizado para la obtención del título de doctora. Esta investigación supone la culminación de un proceso de aprendizaje iniciado hace algún tiempo en el marco de los estudios del doctorado en Metodología de la Investigación en Sociología, Comunicación y Cultura.

En las últimas décadas las diversas consideraciones en torno al Desarrollo han pasado a adquirir una gran relevancia en España, hasta llegar a estar en el centro de atención en un importante número de círculos académicos. Por otra parte, en un corto periodo de tiempo, este país ha transitado de la autarquía a la globalización (Carabaña, 2005); ha pasado de ser emisor de emigrantes a ser receptor de inmigrantes y de ser receptor<sup>1</sup> a ser donante de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). La eclosión de las ONG de Desarrollo surgidas paralelamente al incremento de fondos vinculados al movimiento del 0.7%, muy activo en la década de los años 90 del pasado siglo XX<sup>2</sup>, propició la aparición de campañas publicitarias para recaudar fondos o con objetivos de sensibilización, todo lo cual contribuyó a la divulgación entre la opinión pública de imágenes, perspectivas e ideas sobre el Desarrollo. Asimismo existe un considerable número de institutos universitarios de estudios sobre el Desarrollo, junto con una serie de ofertas educativas de tercer ciclo, doctorados y másteres en facultades de Ciencias Sociales: Sociología, Ciencias Políticas, Geografía, Ciencias de la Información y de la Comunicación, Relaciones Internacionales, etc., más allá de los de Economía y Antropología del Desarrollo, disciplinas vinculadas tradicionalmente a este campo de estudio<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> España fue receptor de Ayuda Oficial al Desarrollo AOD hasta mediados de la década de los 80' del pasado siglo XX.

<sup>2</sup> Una descripción de las etapas fundamentales del origen y desarrollo de las ONGD en España se encuentra en el libro “La cooperación internacional para el desarrollo” coordinado por Carola Calabuig y M<sup>a</sup> de los Llanos Gómez-Torres (2010).

<sup>3</sup> El reconocimiento institucional de las universidades como actores relevantes en la cooperación al desarrollo se inicia con la Ley de Cooperación Internacional al Desarrollo de 1998 y, posteriormente, con la creación de la Comisión de Cooperación al desarrollo del

Así mismo, el Desarrollo ha empezado a ocupar un papel relevante en la agenda política española hasta el punto de que el Ministerio de Asuntos Exteriores del Estado Español, en el año 2004, lo incorporó a su nombre pasando a denominarse Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (para el Desarrollo), constituyendo ésta, la política de cooperación internacional para el Desarrollo, una de las cinco funciones de la acción del Estado en el exterior declaradas en la página web oficial<sup>4</sup>.

La palabra Desarrollo alude a un conjunto de fenómenos que tienen la virtud de funcionar como una utopía para millones de personas ricas o pobres de todos los continentes. El Desarrollo ha sido una de las ideas fundamentales que ha orientado las políticas de los países de todo el mundo tras la Segunda Guerra Mundial (Sachs, 1996). Así, el Desarrollo se ha convertido en un mito: la creencia en la promesa de bienestar creciente para todos, en un marco de paz social y abundancia sin límites. Esta promesa, que como veremos más adelante, funciona con un esquema similar al de las religiones de salvación (Rist, 2002), va ligada a otro elemento de carácter impositivo: el Desarrollo sólo se puede conseguir a través de un único modelo, la modernización capitalista (Colectivo IOE, 1995: 18). Es decir, la idea rostowiana de que todas las sociedades han de transitar necesariamente por una serie de etapas similares a las que han pasado los países industrializados de Europa Occidental y Estados Unidos desde el siglo XVII (Gil Calvo, 1995).

Como señala Pérez-Agote “ignorar los fetiches y las ilusiones de una época es ignorar aquello que mueve a los seres humanos, y, en el otro extremo, reconocerlos como realidad única sería reconocer que no hay mejor

---

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI). Previamente, ya existían Institutos Universitarios pioneros en este ámbito como el Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) creado en 1992 o Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, instituto mixto, creado en 1987 por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y la asociación Hegoa, dedicados al estudio y la investigación sobre el desarrollo humano y la cooperación internacional. En 2008 entra en funcionamiento el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) en coordinación con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que tiene por objetivo integrar y facilitar el conocimiento e intercambio de experiencias. En la página web de dicho observatorio, consultada en Enero de 2016, se publicita la oferta de 364 másteres para el curso académico 2016-17. Todo lo cual da una idea de la preponderancia del estudio del Desarrollo en la universidad.

<sup>4</sup> El cambio de denominación en 2004, cuando pasó a llamarse “Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación” respondió, según consta en la página web oficial del MAE: “al objetivo de subrayar el papel de España como país comprometido con el apoyo a los pueblos más desfavorecidos a través de la cooperación”. <http://www.exteriores.gob.es> (Consultado el 25-4-2015).

sociología que la del sentido común en el sentido más estadístico que podamos otorgar a la expresión” (Pérez-Agote, 1984:49). Originariamente, se identifica Desarrollo con desarrollo económico, pero cuando el contexto cambia y se pone en duda la capacidad del modelo, se le incorporan sucesivamente adjetivos (económico, social, endógeno, auto-centrado, humano, sostenible, etc.) que lo matizan pero sin modificar su componente mesiánico. El “núcleo central” de la representación del Desarrollo en términos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) es el Desarrollo económico. Este núcleo central se rodea de un “sistema periférico” que adopta diferentes adjetivos en su proceso de difusión, propagación, introducción e implantación en las diferentes sociedades, como modo de reducción de resistencias a su expansión, muchas veces impuesta, con mecanismos más o menos coercitivos de violencia física o simbólica.

En esta investigación, se ha optado por el estudio de las Representaciones Sociales (RS), en este caso del Desarrollo, porque esta teoría nos permite explicar los vínculos existentes entre los fenómenos individuales y sociales, así como entre las actitudes, los valores y las acciones. En términos de Moscovici (1979) conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa en torno a un objeto o fenómeno. Desde el punto de vista de Bourdieu, las representaciones constituyen un *enjeu*, una apuesta de las luchas que oponen a los individuos y a los grupos en las interacciones de la vida cotidiana. En este sentido, conviene no olvidar la distancia existente entre las creencias y las acciones. Es preciso tener en cuenta las múltiples constricciones, con frecuencia contradictorias, que determinan nuestra acción, con independencia de nuestras creencias. Nuestras conductas varían en función de las diferentes situaciones en que nos vemos involucrados (Martín Criado, 2014). Dado que los sistemas simbólicos son productos sociales que (a su vez) producen la realidad, transformar la representación del mundo implicaría, hasta cierto punto, transformar las relaciones sociales. Igualmente, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, Lakoff (2011) considera que el cambio de marcos interpretativos implica cambio social.

Lo ambicioso del objetivo nos obliga a hacer dos consideraciones: por un lado, se trata de una investigación de carácter exploratorio, una cata discursiva, que pretende recoger y establecer, no la totalidad discursiva de los diferentes adolescentes, sino que se centra en una muestra entre los escolarizados en centros de Enseñanzas Secundarias en el Estado Español. El carácter de ejemplos discursivos implica una mayor atención a los elementos que destacan en los discursos, es decir, qué puntos centrales componen su idea de Desarrollo.

Por otro lado, somos conscientes de que en este estudio no se recoge toda la gama de características, símbolos, mitos, actividades, estrategias y actitudes que componen la globalidad de los discursos sobre este amplio y complejo tema, el Desarrollo. Se hace referencia, única y exclusivamente, a aquellos aspectos que se muestran en el material empírico producido en el trabajo de campo, con el que contamos para realizar este análisis. No obstante, el carácter estructural de la muestra salvaguarda cierta representatividad que nos permite generalizar los resultados al conjunto de adolescentes.

Dado el objetivo de la investigación, nos ha parecido pertinente utilizar metodologías de corte cualitativo, combinando técnicas de producción de discursos a través de grupos de discusión (GD) con otras, de carácter más proyectivo, como la producción de materiales visuales (dibujos) que nos permitan acceder a las representaciones que los adolescentes, escolarizados en Enseñanzas Secundarias tienen acerca del tema objeto de estudio. Esta aproximación cualitativa se hace imprescindible ya que se trata de un tema, el Desarrollo, que remite a un concepto global, polisémico, general y difuso que, pensamos, funciona como una ideología del cambio social.

La elección de este grupo poblacional, alumnado de enseñanzas secundarias, (adolescentes), obedece a su posición, en el umbral, en un proceso de cambio entre la infancia y la edad adulta. Una etapa de tránsito, una etapa liminar, que les permite tener una perspectiva privilegiada. Una posición que condensa las contradicciones fundamentales de la ideología del Desarrollo, por lo que resulta especialmente interesante para abordar esta temática.

Por otra parte, este sector social se encuentra atravesando una etapa, la adolescencia, en la que las censuras estructurales operan en menor medida

que en los adultos y, presumiblemente, las representaciones sociales emergen con más frescura, con menos inhibición.

Entendemos con Rist (2000) que el Desarrollo es el discurso publicitario del cambio social de las sociedades capitalistas avanzadas y, en este sentido, nos parece interesante conocer cómo lo conciben, qué piensan sobre él, quienes son, o en un futuro próximo van a ser, agentes sociales implicados en el mismo.

El trabajo que aquí se presenta se ha realizado en dos fases sucesivas. La primera para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, DEA, y la segunda para la Tesis Doctoral.

La realización de la primera fase del trabajo de campo (años 2007 y 2008) fue relativamente fácil, debido, en parte, a una circunstancia profesional, el hecho de trabajar en el sistema educativo. Se realizó en Centros públicos que, en general, están abiertos y receptivos a la colaboración con proyectos de diversa índole. Estos centros escolarizan fundamentalmente, aunque no exclusivamente, alumnado perteneciente a niveles socioeconómicos medios, medios bajos y bajos. En función de los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación, se decidió acrecentar la muestra con vistas a la consecución de una muestra estructural representativa. Para ello, fue necesario ampliar el número de centros educativos teniendo en cuenta los criterios de estratificación social y hábitat. Los datos se han producido en dos contextos temporales diferentes. El primero durante los años 2007-2008, al inicio de la crisis, y el segundo en los años 2011 y 2012, una vez instaurada. Como resultado de ambas fases, y mediante dispositivos de investigación grupal, se ha producido un extenso y rico conjunto de materiales discursivos –verbales e icónicos- que constituyen el corpus de esta investigación.

La investigación se produce en un contexto de globalización, en un país que ha accedido recientemente al estatus de “potencia económica”, ocupando un lugar entre los países más desarrollados (si bien hay que señalar que, con la actual crisis económica, se ha vuelto a poner de relieve el carácter semi-periférico que ocupa nuestro país en el sistema mundo capitalista si hablamos en términos de Wallerstein). Ello ha supuesto que en España, en un lapso breve de tiempo se ha invertido el flujo migratorio. En los últimos años, y como consecuencia de la llamada crisis económica, ha comenzado, de nuevo, una



tendencia a la emigración de la población nacional, sobre todo de los mejor formados, junto con un importante retorno de la población inmigrante internacional a sus países de origen o a otros países atractores. No obstante, España continúa teniendo una población significativa de origen extranjero. (Colectivo IOE, 2010, 2012, 2013).

Nuestra muestra refleja el intenso fenómeno migratorio (Colectivo IOÉ, 2013) que se ha producido en nuestro país en las últimas décadas, y que no pasa desapercibido en los Centros Educativos de Educación Secundaria. Hay que señalar que las estadísticas educativas reflejan la nacionalidad del alumnado, no la condición de migración y que, por ello, encontramos una cierta dificultad para computar exactamente el volumen de población de origen inmigrante en las aulas (por ejemplo, todos aquellos inmigrantes recientemente nacionalizados españoles no estarían registrados en las estadísticas educativas). Los grupos de discusión y los dibujos se han realizado en áreas tanto rurales como urbanas, algunas con elevado número de inmigrantes. Dada la diversidad del colectivo inmigrante, se ha considerado pertinente contar con cierta sobre-representación de los mismos en la composición de nuestra muestra. Hemos aprovechado su presencia para profundizar en los efectos de su trayectoria vital en la representación del Desarrollo. En este alumnado concurre una doble condición de liminaridad, como explicamos más adelante.

Esta investigación implica una aproximación novedosa en un doble sentido. Por un lado, en el ámbito metodológico, se incorpora una técnica de producción de datos relativamente poco utilizada como es la producción icónica. Por otro, es poco habitual estudiar las representaciones sociales sobre temas no considerados propios o típicos de este grupo de edad, como es el caso del Desarrollo en los adolescentes. Abundan, sin embargo, estudios sobre sus opiniones en torno a temas que reflejan las preocupaciones de los adultos respecto a los adolescentes (drogadicción, abandono escolar, delincuencia, uso del tiempo libre y ocio, etc.).

Los alumnos y las alumnas se están socializando en un contexto social determinado: un centro educativo concreto, con un grupo de pares preciso, conviven con los discursos que circulan en sus diversos entornos familiares y son sensibles a las imágenes que van construyendo, reflejando, emitiendo, y divulgando los medios de comunicación. Por ello, en el análisis de los

materiales producidos por los adolescentes, se ha tenido en cuenta que estos agentes conforman marcos de socialización heterogéneos que tienen un papel primordial en la configuración-producción de los sujetos, constituyendo sujetos plurales (Lahire, 1998) dotados de repertorios diferenciados de esquemas de percepción y acción (Martín Criado, 2014).

El texto aparece estructurado en cuatro partes y ocho capítulos o apartados: La primera parte abarca tres capítulos o apartados. El capítulo 1 corresponde con una aproximación exploratoria a las características de los sujetos que van a conformar nuestro objeto de estudio. En los capítulos 2 y 3 se enuncian los objetivos e hipótesis de partida. La segunda parte se inicia con el capítulo 4 donde se expone el enmarcado teórico en el cual se desarrolla la presente investigación, centrándonos de manera muy especial en los conceptos -axiales en nuestro trabajo- de Representaciones Sociales y Desarrollo. En la tercera parte de la tesis, el capítulo 5 se dedica a la metodología y en él se hace una justificación de las técnicas de producción de datos utilizadas: Grupos de discusión y dibujos realizados por los propios estudiantes, se describe su diseño así como diversos aspectos que hemos considerado relevantes del trabajo de campo.

La cuarta y última parte de la tesis comprende cuatro capítulos. El análisis de los materiales producidos ocupa el capítulo 6, en él tratamos de caracterizar los principales discursos encontrados a los que hemos llamado: modernizador, crítico y postmoderno. En el corpus de documentos producidos en el trabajo de campo contamos con menos material en torno a estos dos últimos discursos, para poder desarrollar y establecer matices; en tanto en cuanto son discursos que han emergido de manera menos abrumadora que en el discurso modernizador, y cuando lo han hecho ha sido de una manera balbuciente (como es el caso del discurso posmoderno). Estas presencias, ausencias, desarrollos amplios o esbozos de los discursos detectados remiten en buena medida a espacios de la lucha de poder entre los mismos, de manera que se observa cómo el discurso modernizador se manifiesta como el más claramente hegemónico en este contexto y en este sector social. Posteriormente, apuntamos algunos aspectos transversales atrayentes o sugerentes que emergen en el análisis: las relaciones existentes entre

Desarrollo e identidad y las variaciones en la representación del Desarrollo según los criterios de diferenciación social considerados en esta investigación.

En el capítulo 7 se presentan las conclusiones, en el que se da cuenta de los principales resultados a los que se ha llegado como fruto del análisis. Esas conclusiones deben ser leídas no como un punto de llegada, sino más bien lo contrario, como el punto de arranque de una investigación más amplia de un tema que ya es de por sí vasto y transdisciplinar como es el campo de los estudios del Desarrollo y más si cabe, cuando nos centramos en las imágenes y representaciones que el alumnado adolescente tiene del mismo. Por último, se cierra la tesis con unas consideraciones finales que ocupan el capítulo 8, donde se realiza un balance final de los logros y limitaciones del trabajo, se recogen reflexiones y propuestas de futuras líneas de investigación.

A continuación, se añade la relación de materiales bibliográficos utilizados en la presente investigación (capítulo 9), y por último, los anexos, que constan de una selección de documentos utilizados en el trabajo de campo junto con el corpus de datos producidos que han constituido nuestro material de análisis. Por su extensión, tanto los textos resultantes de la transcripción de los 18 Grupos de Discusión aplicados como los Dibujos realizados por los participantes en los GD y por alumnos de los grupos-clase en los centros educativos, se presentan exclusivamente en formato digital.

## **PARTE I**

# **CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**



## **1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.**

### **1.1. EL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN ENSEÑANZAS SECUNDARIAS Y SUS MIRADAS SOBRE EL DESARROLLO.**

La representación que los alumnos de secundaria tienen del Desarrollo constituye el interés concreto que ha motivado la realización de este estudio. Abordaremos, en primer lugar, la relevancia del objeto de estudio. Como en toda investigación, es necesario un trabajo previo de precisión terminológica, que acometeremos con cada uno de los conceptos nucleares de este objeto de estudio: Desarrollo, Representaciones Sociales y Alumnado<sup>5</sup> de Enseñanzas Secundarias.

¿Qué es el Desarrollo? ¿De dónde extrae su fuerza esta palabra tan polisémica, pluridimensional y tan positivamente connotada? ¿Cómo se define el Desarrollo y a qué se opone? ¿Cómo conciben estos estudiantes el Desarrollo, esa palabra que circula profusamente por los Medios de comunicación de masas, la calle y la escuela; esta palabra<sup>6</sup> que significa tantas cosas que es difícil saber a qué se refiere? Estas son las preguntas iniciales que nos hemos formulado y a las que pretendemos dar respuesta en este trabajo.

Nos vamos a detener en señalar la importancia del Desarrollo como palabra “mágica” que sintetiza el mito de progreso de la cultura occidental<sup>7</sup>. Además de ser un término ampliamente difundido, el Desarrollo, en sus múltiples acepciones y sus variadas connotaciones, -siempre, en un primer momento, positivas- se ha convertido en un significante tan potente que es capaz de despertar fantasías que se traducen en la capacidad de activar profundos cambios en las relaciones socioeconómicas. En palabras de Quintero el Desarrollo es “una fuente motivadora de fuerzas sociales de diverso

---

<sup>5</sup> Se ha tratado de utilizar términos más o menos “neutros” y englobadores como participante o adolescente, para evitar la reiteración del uso de masculino y femenino. Cuando no ha sido posible, se ha optado por el masculino genérico. Los discursos de los participantes aparecerán en cursiva o entrecomillados.

<sup>6</sup> Como veremos más adelante la palabra desarrollo, según el lingüista Uwe Pörksen (1988/1995) es una palabra plástica o palabra ameba.

<sup>7</sup> Un texto muy interesante que analiza pormenorizadamente este mito es el clásico de John Bury (1971) La idea del progreso, Madrid: Alianza Editorial.

tipo, que reside -con extraordinaria potencia- en lo más profundo del sentido común de la gran mayoría de la población del planeta” (Quintero, 2013: 69).

También nos interesa resaltar cómo el Desarrollo ha sido propuesto como uno, o mejor dicho, el único modelo de sociedad en la que vivir, así como en el modelo de organización social a alcanzar. En esta investigación asumimos una perspectiva crítica en relación con dichas propuestas idealizantes y míticas siguiendo principalmente a Rist, Bajoit, Viola, Monreal y Gimeno, Escobar, entre otros autores.

¿Qué importancia tiene saber cómo conciben los alumnos y alumnas de enseñanzas secundarias el Desarrollo, en lugar de preguntarles lo que piensan acerca de las drogas, del botellón o de la sexualidad? ¿Qué piensan acerca del modelo de cambio social que ofrece esta sociedad, el colectivo de alumnos que está atravesando cambios personales y biográficos en el seno de una sociedad que, a su vez, está experimentando importantes transformaciones?

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que los alumnos sean adolescentes es crucial. La “identificación de la juventud con el futuro de la sociedad” hace que esta clase de edad sirva “como espacio de proyección de los mitos sobre el cambio social” (Martín Criado, 2002: 3). Nos interesa conocer cómo estos-as alumnos-as conciben el Desarrollo como ideología del cambio social del capitalismo (Rist, 2002); cómo concibe el cambio social este colectivo definido por su condición de cliente-usuario obligado<sup>8</sup> del sistema educativo, institución que tiene como cometido principal la reproducción social de la cultura o, en términos de Bourdieu, la reproducción del arbitrario cultural hegemónico (Bourdieu, y Passeron, 1996).

Cabría preguntarse por qué nos centramos en el alumnado y no en los adolescentes; por dos motivos: 1) por la necesidad de toda investigación de acotar y delimitar lo más posible el objeto de estudio. No obstante, hay que señalar que no toda la población adolescente está escolarizada, aunque si la mayoría. Solo en el tramo de edad 16-18 años no es obligatoria la escolarización. En nuestro contexto, casi toda la población adolescente está

---

<sup>8</sup> En el sistema educativo español, la escolarización es obligatoria desde los 6 a los 16 años. La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) puede prolongarse hasta los 18 años en caso de repetición. En la práctica, la mayoría de la población comprendida entre 12 y 18 años está escolarizada, bien porque no ha finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, (ESO) o bien porque continúa estudiando Formación Profesional o Bachillerato.

escolarizada<sup>9</sup>. 2) en segundo lugar, el motivo de nuestra elección, se justifica en la facilidad de acceso al colectivo para la realización del trabajo de campo que confiere el hecho de tener a una población “cautiva” o localizable y enfocada en la tarea en los centros escolares, centros a los cuales se tiene una mayor accesibilidad por circunstancias profesionales<sup>10</sup>.

En una sociedad como la nuestra que ha pasado en pocos años de ser receptor a ser donante de ayuda Oficial al Desarrollo ¿cómo se conceptualiza el Desarrollo desde las alumnos y alumnas que están en la escuela? ¿Qué piensan estos alumnos sobre el Desarrollo? ¿Son todos los alumnos y alumnas iguales? El alumnado de Enseñanzas Secundarias no es un colectivo homogéneo. Los alumnos y alumnas tienen en común la edad y el hecho de estar matriculados en un sistema educativo que garantiza la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Por lo demás, entre el alumnado de secundaria hay una gran diversidad de situaciones entre las que destaca el tipo de estudios que realizan: educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP), Garantía Social (GS)<sup>11</sup>, o los correspondientes a estos estudios en los colegios internacionales. Además, hay variabilidad en función de la edad, género, posición social, nacionalidad, posición de autoctonía o inmigración, hábitat, etc.

Aquí vamos a tener en cuenta aquellas dimensiones que están atravesadas por los que se consideran en sociología ejes vertebradores de la estructura social y que podemos denominar criterios socioestructurales. Se pretende conocer cómo representan el Desarrollo desde posiciones sociales muy desiguales (clase social, hábitat, edad, sexo y nacionalidad) y producir, para su análisis, materiales en el mismo contexto en el que se están socializando -el ámbito escolar- una institución que reproduce los valores del

---

<sup>9</sup> A título ilustrativo, según los datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015), las tasas de escolarización de alumnado de 16 a 18 años fueron en el curso 2008-09 de 91,7% a los 16 años; 81.7% a los 17 años y 68.75 a los 18 años. Para el curso 2013-14, las tasas fueron: 96.3% a los 16 años, 90.1 a los 17 años y 79.9 % a los 18 años.

<sup>10</sup> La autora de la investigación es profesora de Enseñanza Secundaria y forma parte del departamento de orientación de un Centro Educativo.

<sup>11</sup> Como se indica más adelante, los programas de Garantía Social se han dejado de impartir. Primero fueron sustituidos por los Programas de cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, posteriormente con la LOMCE, por la Formación profesional inicial.



sistema hegemónico que, según nuestro marco teórico, coinciden con los del Desarrollo.

En nuestro entorno hay una larga trayectoria de estudios sobre la adolescencia más bien centrada en una visión problematizada. Aquí nos interesa conocer cómo estos chicos y chicas, adolescentes y alumnos en los centros educativos, conceptualizan el cambio social en una sociedad como la nuestra que, en corto periodo de tiempo, ha sufrido importantes transformaciones económicas, demográficas, sociales y políticas, (Carabaña, 2005). Entre estos cambios se destaca la inserción de España en la economía globalizada, facilitada por la entrada en la Unión Europea y el acceso a los fondos estructurales, y el espectacular aumento de población, por la vía de la inmigración internacional, permaneciendo todavía en la memoria de los padres o abuelos de los alumnos y alumnas nacionales experiencias vitales en relación con estas bruscas transformaciones. Los alumnos extranjeros tienen una perspectiva biográfica transnacional, también asentada en cambios sociales y geográficos abruptos, que les permite tener una visión privilegiada del Desarrollo.

Una de las características a resaltar en el grupo de población a investigar es la condición de alumnos y alumnas. El Alumnado remite a la escuela, como una institución de la modernidad -característica de las sociedades occidentales- encargada de la reproducción del sistema social. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1996) entendemos que el sistema educativo se convierte en un brazo ejecutor del Estado habilitado para imponer la cultura legítima. Coincidimos con Gellner en que “Si observamos el mapa etnográfico y político del mundo moderno, la autoridad política se concentra casi abrumadoramente en manos de un tipo determinado de institución: un estado del tamaño adecuado y plenamente centralizado. Generalmente cada uno de estos estados preside, mantiene y se identifica con un tipo de cultura, una forma de comunicación, que predomina dentro de sus fronteras y depende para su perpetuación de un sistema educativo centralizado, y muchas veces dirigido, por el estado en cuestión, que monopoliza la cultura legítima casi tanto como la violencia legítima, si no más. Y cuando observamos la sociedad controlada por este tipo de estado, vemos también por qué ha de ser así. Su economía depende de que exista un grado de movilidad y comunicación entre individuos

tal que sólo puede conseguirse socializándolos dentro de una cultura” (Gellner, 1988: 178-179).

No obstante, vamos a considerar a los alumnos y alumnas, no como meros receptores pasivos, sino como agentes que piensan y conciben la sociedad y el mundo que habitan, como sujetos en proceso (Ibáñez, 1979; Jociles, Franzé, Poveda, 2011), que conforman sus miradas sobre el mundo, sus cosmovisiones a través de la elaboración de representaciones sociales, configuradas en el contexto social concreto donde están circulando discursos sobre el Desarrollo.

En definitiva, el estudio pretende indagar en torno a cómo los alumnos y alumnas, en su diversidad, perciben e interpretan el Desarrollo. En este trabajo no estudiamos las prácticas de los sujetos, sino las representaciones, las concepciones y, en última instancia, los soportes ideológicos de los comportamientos. Así, esta tesis parte de la distancia entre representaciones y comportamientos, y en este sentido, se habla de predisposiciones a la acción. En el comportamiento influyen una multiplicidad de elementos que pueden condicionar la acción de los sujetos, de modo que, en ocasiones, encontramos incoherencias entre los “decires y los haceres” (Martín Criado, 1998, 2014). Pretendemos construir como resultado final del análisis de los materiales producidos una tipología de los discursos del Desarrollo derivados de las producciones verbales e icónicas de estos alumnos y alumnas.

En los siguientes apartados se hace una aproximación genealógica a los términos de referencia del presente trabajo “Representaciones Sociales” y “Desarrollo”, aproximación que buscaría dar cuenta del proceso de construcción de tales términos. Asimismo, se realiza una investigación que utiliza metodología cualitativa que buscaría producir materiales discursivos, -lingüísticos y visuales- para ser analizados desde una perspectiva crítica, pragmática y socio-hermeneútica; construir discursos y elaborar un esquema con los tipos de discursos que nuestros alumnos tienen acerca del Desarrollo.

Por una parte, queremos resaltar la relativa novedad que supone la utilización de metodologías cualitativas con la producción de materiales discursivos que combinen lenguajes verbales y visuales -dibujos-; de este modo, la combinación de ambas técnicas puede resultar muy fructífera para acceder a las representaciones del Desarrollo del alumnado adolescente.

Alumnado que, como hemos dicho, es muy diverso -además de por su posiciones en la estructura social-, en edades, modalidades educativas, hábitats, nacionalidades, así como en intereses, motivaciones, capacidades y habilidades expresivas.

Por otra parte, se busca mostrar la fecundidad de la articulación de técnicas discursivas como la producción de materiales visuales y verbales en la investigación social, y particularmente en el estudio de las Representaciones Sociales de adolescentes en torno al Desarrollo. Esta combinación puede resultar muy productiva en la medida que cada una ilumina distintas dimensiones y contribuye a compensar los déficits de la otra. La complementariedad de ambas en torno al acceso a las Representaciones Sociales (RS) permite su expresión en diversos códigos, uno de ellos diferente del lingüístico, de modo que se facilita la emergencia de los discursos de quienes, pueden tener dificultades en la expresión verbal, discursos que de otro modo podrían quedar silenciados.

Si bien no es frecuente articular estas dos prácticas de investigación en el panorama sociológico español, hay una creciente producción de investigaciones innovadoras en este campo.

Contextualizaremos brevemente en los siguientes apartados dos aspectos acerca de nuestros sujetos de estudio: el alumnado escolarizado en enseñanzas secundarias. Por un lado, los alumnos y alumnas se encuentran en un determinado tramo de edad que oscila entre los 12 y los 18 años (este periodo de la vida se corresponde en términos generales con la adolescencia) y, por otro lado, también señalaremos la importancia de los agentes socializadores, con especial atención a la institución educativa que convierte a estos adolescentes en alumnos y alumnas al ingresar en ella.

### **1.1.1. La construcción de la adolescencia**

Sin pretensión de exhaustividad, sino con una intencionalidad puramente contextualizadora, consideraremos, en primer lugar, cómo se ha construido la adolescencia a partir de la Ilustración, reseñando algunos de los autores más relevantes, del ámbito de las ciencias sociales, que han cimentado sus teorías a partir de este movimiento filosófico.

Las numerosas investigaciones en este campo varían según la preponderancia que asignan a diferentes aspectos, entre los que destacan los biológicos, ambientales, sociales o culturales.

La adolescencia es una etapa que se construye como concepto psicológico a partir de Rousseau y su obra el “Emilio o De la Educación”. Este tratado filosófico sobre la naturaleza del hombre y su relación con la sociedad se considera un referente fundamental en la educación y establece los cimientos de propuestas posteriores en el ámbito educativo que retoman disciplinas como la pedagogía y la psicología.

La obra supone un hito en la construcción de la infancia, -el niño es concebido como buen salvaje, como un ser inocente-, y de la adolescencia -ideada como una etapa turbulenta ubicada entre la infancia y la adultez-, etapa que supone el paso del “hombre natural” al hombre que vive en una sociedad civilizada. Rousseau establece un paralelismo entre el desarrollo de la humanidad y el del individuo. Considera que ambos pasan por tres estadios: Salvaje (infancia), Bárbaro (adolescencia) y Civilizado (adulto). De este modo la adolescencia según Rousseau, se corresponde, en el desarrollo ontogénico, con el periodo de recapitulación del desarrollo civilizatorio de la especie humana, el paso de la humanidad desde la barbarie a la civilización. La adolescencia sería entonces algo así como un segundo nacimiento, una etapa trascendental en el desarrollo del individuo humano. En consecuencia, este periodo se caracterizaría por ser un tiempo en el que afloran las pasiones, un periodo conflictivo, al constituir el paso de un estado de naturaleza a un estado de cultura; por ello el preceptor o tutor tendría que estar atento a estos cambios.

Esta concepción se extiende y consolida en el siglo XIX en estrecha relación con los cambios en la estructura social y familiar de la época y tuvo gran influencia en la extensión de la escolarización entre la burguesía, así como en la posterior institucionalización de la educación acontecida tras la Revolución Francesa. De modo que, a finales del siglo XIX, está plenamente implantado el concepto de adolescencia como clase de edad natural.

En el campo de la psicología, Stanley Hall es considerado como el padre del área de investigación sobre adolescencia<sup>12</sup>. Hall, en su extensa obra en dos volúmenes: *Adolescence: Its Psychology, and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* publicada en 1904, recopila el saber de su época sobre esta etapa vital y elabora su teoría sobre el desarrollo humano. Esta teoría, construida a partir de las ideas de Rousseau, de las teorías de la recapitulación de Haeckel<sup>13</sup> y de la evolución biológica de Darwin, sostiene que la historia de todos los hechos de la humanidad se han integrado en el sistema genético de cada hombre. Por tanto, el desarrollo de cada organismo humano se realiza en etapas similares a los periodos de la especie y de la historia humana, es decir, que un ser humano comienza su vida a partir de un comportamiento primitivo y salvaje y paulatinamente se transforma en un ser civilizado y maduro. De la teoría de Hall se desprende que el desarrollo del hombre responde a patrones de comportamiento inevitables (que no se pueden cambiar o modificar) y universales y, por tanto, independientes de la sociedad o la cultura en la que vive el adolescente. Hall, inspirado en el romanticismo, describe la adolescencia como una fase tormentosa, idealista, sentimental, impetuosa, apasionada y trágica. Al naturalizar estos atributos, las conductas de los adolescentes se explican con independencia de la norma social, puesto que estas características (ímpetu, pasión, turbulencia, contradicción y batalla interior), según estos autores, responden a patrones genéticos. Este determinismo biológico exime de responsabilidad moral a los adolescentes ante sus conductas socialmente inapropiadas y por tanto, para Hall, en términos de práctica pedagógica, serían inútiles las acciones punitivas de los adultos sobre ellos.

Tanto las temáticas como el enfoque que Hall estableció sobre la adolescencia siguen definiendo este ámbito de estudios en la actualidad. Los expertos, tanto desde la psicología como desde la sociología y antropología,

---

<sup>12</sup> Furstenberg (2000) ha realizado una interesante revisión sobre este tema en su artículo "La Sociología de la Adolescencia y la Juventud en los años 90: Un Comentario Crítico".

<sup>13</sup> La teoría de Haeckel podrían sintetizarse en la siguiente frase: la ontogenia recapitula la filogenia. Es decir, las distintas fases por las que atraviesa el desarrollo de un embrión de cada especie repite por completo el desarrollo evolutivo de esa especie.

continúan enfatizando la adolescencia como una etapa problemática de la vida del hombre en la sociedad moderna (Furstenberg, 2000).

Sigmund Freud continúa en la misma línea evolucionista de Rousseau y Hall, estableciendo paralelismos entre periodos históricos y periodos de desarrollo de la personalidad. De acuerdo con su teoría psicoanalítica, el hombre vive una lucha entre las pulsiones de vida y de muerte (eros y tanatos). Lo relevante de su teoría en el tema que nos ocupa es el énfasis en el desarrollo psicosexual. Considera la adolescencia como un periodo de tensiones y conflictos en la conducta, cuya causa principal son los cambios fisiológicos que conducen a la madurez sexual. Entiende que el desarrollo es, fundamentalmente, un proceso inconsciente, atravesado por las emociones. En esta etapa, que Freud denomina genital, se produce un despertar de la sexualidad del individuo que pone en riesgo su seguridad y altera su conducta, haciendo más difícil su adaptación. Para Freud, en la adolescencia se produce una segunda situación edípica de manera que la principal tarea en esta etapa es lograr el establecimiento de relaciones exogámicas y heterosexuales, así como el desprendimiento emocional de los progenitores.

También desde el psicoanálisis, pero desde un enfoque psicosocial, Erik Erikson, psicoanalista postfreudiano se diferencia de Freud en la importancia que otorga a la agencia del individuo que busca adaptarse al entorno material y social, entorno que es diferente según las diversas culturas. Entiende que los niños no son simplemente organismos biológicos, sino también producto de expectativas, prejuicios y prohibiciones de su sociedad. Introduce la idea de sujeto en proceso, en continua formación en relación al ambiente. Subraya la influencia de los factores psicosociales y socioculturales en el desarrollo de la personalidad, integrando el Psicoanálisis clínico y la Antropología Cultural. Este autor da una importancia preeminente a la identidad, formada en la adolescencia y entendida como un proceso que conduce a la síntesis del “yo”. Para Erikson la estructura del yo es un compuesto de identidades parciales, es decir, es un conjunto de identificaciones que se articula de forma compleja a lo largo de la existencia en etapas sucesivas. Los problemas entre el individuo y su sociedad se registran en la identidad y, a su vez, contribuyen a la creación de una nueva. Siguiendo la línea evolutiva, sostiene, al igual que Piaget, que las etapas se dan en un orden determinado. Propuso el desarrollo del ciclo vital

como una sucesión de 8 etapas diferenciadas, entre las que existen periodos de transición (crisis evolutivas), trances en los que se da un conflicto negociado entre el individuo y su contexto relacional. En la adolescencia se “produce una crisis de identidad, pues el adolescente no solo tiene que crearse una nueva representación de su propio cuerpo, dada la notable transformación que ha operado en él por el fenómeno biológico de la pubertad, sino que también tiene que crearse una nueva identidad acorde con las exigencias que cada sistema cultural impone a los sujetos en este periodo” (Uribe, 2011: 195). El adolescente atraviesa una etapa de confusión de roles, produciéndose identificaciones parciales con modelos más o menos aceptados socialmente hasta llegar a la integración. La etapa es concebida por Erikson como un ensayo general de una o múltiples identidades parciales que pueden incorporarse permanentemente a la estructura del yo o pueden ser abandonadas a favor de nuevas identidades.

Mientras que las teorías psicoanalíticas acentúan la importancia de los pensamientos inconscientes de los adolescentes, las teorías cognitivas destacan los aspectos conscientes. Destacamos por su relevancia dos teorías cognitivas importantes: la de Piaget y la de Vygotsky.

Jean Piaget, uno de los padres de la psicología evolutiva y de la epistemología genética –entendida como la psicogénesis de la cognición–, continúa en el mismo paradigma, si bien, con aportaciones relevantes. Piaget pone el énfasis en la inteligencia, en los aspectos cognitivos del comportamiento y establece una correlación entre el desarrollo intelectual y el biológico. Este autor otorga preponderancia a la interrelación entre el niño y el ambiente social en el que se desarrolla, siendo este considerado como un condicionante inseparable de la maduración neurobiológica. Solo mediante estímulos socioculturales es posible el despliegue del pensamiento. Así, el pensamiento se configura por la información que el sujeto va recibiendo, información que se aprende de manera activa mediante procesos<sup>14</sup> que rigen la adquisición de conocimientos en las sucesivas etapas. Subraya la necesidad de todo individuo de comprender el mundo que le rodea, comprensión que construye activamente.

---

<sup>14</sup> Procesos que Piaget explica mediante los conceptos de Adaptación (asimilación, acomodación), Esquema y Organización.

Piaget establece cuatro etapas en el desarrollo de la inteligencia delimitando las edades correspondientes, si bien tomadas de una manera flexible teniendo en cuenta la variabilidad del ritmo individual y el solapamiento de rasgos característicos de cada una. Cada etapa se diferencia de la precedente por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes. Los estadios que establece son: 1) Inteligencia sensoriomotriz o práctica (0-2 años); 2) Inteligencia intuitiva y pensamiento preoperacional (2-7 años); 3) Operaciones intelectuales concretas (7-12 años) y 4) Operaciones formales o abstractas (a partir de los 12 años). Según este autor, en este último estadio, se forma la personalidad y la inserción afectiva e intelectual en la sociedad adulta. Así mismo, Piaget elaboró una teoría del desarrollo moral recogida primordialmente en su libro "El criterio moral en el niño" (Piaget, 1974) de la que beben autores posteriores, especialmente Kohlberg, considerado una de las figuras más relevantes de la psicología moral. Kohlberg defiende que las normas no son universales, pero sí lo son las estructuras de razonamiento moral que permiten la aplicación de las mismas en contextos precisos, a la vez que proporcionan criterios para el juicio moral. Su teoría gira en torno a dos conceptos fundamentales: juicio moral y sentido de la justicia. Asimismo establece tres estadios, preconventional, convencional y postconvencional, a su vez subdivididos en dos periodos cada uno. Simultáneamente, el autor define el significado moral de la acción realizada donde intervienen factores personales y situacionales (Kohlberg, 1992; Palomo, 1989: 5; Nuévalos 2008).

Lev Vigostky, también cognitivista, coetáneo de Piaget, articuló una teoría novedosa e influyente sobre la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. Se diferencia de éste en que enfatiza el papel que juega el lenguaje, como factor preponderante, en las operaciones mentales del adolescente, así como la supremacía de factores socioeconómicos y culturales, considerados en conjunto, en el desarrollo cognoscitivo. Así pues, la teoría de Vygotsky es una teoría cognitiva sociocultural que enfatiza la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje -como herramienta que media y da forma al funcionamiento cognitivo- y las relaciones sociales, donde se originan las habilidades cognitivas.

Otros autores como Margaret Mead (Cultura y personalidad) y Albert Bandura (Aprendizaje vicario), aportan una mirada menos problemática sobre



la adolescencia. Desde la antropología, Margaret Mead, perteneciente a la corriente antropológica Cultura y personalidad y siguiendo los postulados de Franz Boas, cuestiona la universalidad de los comportamientos adolescentes. A través de su trabajo de campo en el Pacífico, constata la variabilidad de la conducta de los adolescentes en función de las diferentes sociedades. Considera que las distintas etapas del desarrollo y las relaciones entre ellas, deben ser estudiadas en cada cultura. A diferencia de la sociedad estadounidense, el tránsito de la niñez a la adultez en las sociedades samoanas era tranquilo y aproblemático. Mead lo atribuye a los condicionamientos e improntas impuestas por el marco cultural samoano, sociedades que la autora describe como integradas, relajadas y tolerantes. Considera que la crisis de la adolescencia no es un fenómeno universal. De esta manera, Mead refuta la idea evolucionista freudiana que establecía una relación entre la mentalidad de los llamados pueblos primitivos y la mentalidad infantil. Desde Mead continúa la controversia sobre la forma en que las influencias biológicas condicionan y limitan el comportamiento social durante la adolescencia, considerada como periodo de desarrollo o como etapa de la vida.

No obstante, persiste la homología instaurada por Rousseau que establece implícitamente un paralelismo entre las fases del desarrollo del ser humano individual con las etapas de la evolución de la sociedad occidental. En resumen, en gran medida, continua vigente en la representación de la adolescencia sustentada por la psicología evolutiva, una visión más centrada en lo problemático y carencial que en la trayectoria de los modos de construcción de sujetos sociales. La adolescencia es entendida como una etapa de crecimiento<sup>15</sup> y de transición de la niñez a la adultez; los adolescentes son considerados así, sujetos deficitarios o incompletos en un supuesto proceso de maduración (Jociles et al. 2011).

Estas conceptualizaciones tienen dos consecuencias. Por una parte, de esta idea de la adolescencia como transición turbulenta a la adultez, aportada por la psicología, se deriva que los conflictos sociales que puedan surgir del cuestionamiento del orden social establecido protagonizados por adolescentes se pueden imputar a las características de la etapa, y en consecuencia, ser

---

<sup>15</sup> Adolescencia procede del latín *adolescere*, del prefijo *ad-* y *alescere*, "crecer". También "madurar, hacerse adulto"; "incrementar, acrecentar, aumentar".

objeto de interés y de tratamiento desde los dispositivos de control del estado. Por otro lado, al ser considerados inmaduros, se encomienda a las instituciones de socialización, particularmente a la escuela un papel relevante en su socialización-enculturación. Así mismo y paralelamente, se atribuye a la adolescencia la capacidad de encarnar el cambio social. Los adolescentes estarían más receptivos a los nuevos valores e innovaciones que los adultos, a la vez que, como seres incompletos, serían más susceptibles de ser moldeados. Por ello se convierten en uno de los objetivos privilegiados de las políticas de intervención social. Se consideran el futuro a construir y programar, un futuro sobre el que se depositan las expectativas de la sociedad.

En las sociedades con economías avanzadas se otorga gran importancia a la educación y capacitación durante esta etapa de la vida, de modo que la actividad principal de los adolescentes es la educación a tiempo completo con el objetivo de adquirir la preparación adecuada para enfrentar el trabajo, ocupación principal a desempeñar cuando pasen a ser adultos. La institución encargada de esta formación es la escuela. Paradójicamente, en esta fase del curso de la vida, de preparación para la inserción en el mundo laboral adulto, se establece una segregación por edad. Según Fustemberg, gran parte de las investigaciones realizadas desde los años 60 “cuando los estudios sobre adolescencia y edad adulta temprana se convirtieron en un esfuerzo a gran escala, abordan el tema desde esta paradoja central: Las sociedades industriales avanzadas crean la adolescencia y la edad adulta temprana como etapas de vida de tal forma que inevitablemente las convierten en problemáticas. De una u otra forma, mucha de la investigación de ciencias sociales sobre adolescencia ha estado dominada por esta contradicción cultural” Fustemberg (2000: 3).

En la medida en que la adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la juventud, etapa en la que no se es ni lo primero, ni lo segundo, se produce una situación de indeterminación y podemos considerar a los adolescentes como seres liminares.

Tomamos de manera genérica la idea de liminaridad de Turner (1998). Una de sus principales aportaciones a la Antropología es precisamente la introducción del concepto de liminaridad o ser liminar, entendida como aquella fase en la que los actores del ritual son sujetos que están al margen de la

estructura social de manera temporal ingresando en lo que él denomina *Communitas* (una relación interhumana que va más allá de cualquier estructura social). Turner, influenciado a su vez por Van Gennep (1986) y su obra “Los Ritos de Paso” toma el concepto y definición del ritual y las fases que lo caracterizan: a) segregación, b) marginalidad o liminaridad, c) reintegración. Por su especial maestría en la caracterización que Turner hace de la fase liminar, traemos aquí la descripción que nos ofrece de la misma:

“Los atributos de liminaridad o persona liminal son necesariamente ambiguos, ya que esta condición y estas personas eluden la red de clasificaciones que, normalmente, localizan estados y posiciones en el espacio cultural. Las entidades liminales no están ni aquí, ni allí; están fuera y a medio camino entre las posiciones asignadas y arraigadas por ley, costumbre, convención y ceremonial. Los lazos de la *communitas* son indiferenciados, igualitarios, directos, irracionales, existenciales, Yo-Tú. La comunidad es espontánea, inmediata, concreta, no abstracta... No fusiona las identidades; las libera de conformarse a normas generales. Aunque esto es – necesariamente– una condición transitoria, si la sociedad ha de continuar actuando de una manera ordenada. Es la fuente y origen de todas las estructuras y al mismo tiempo su crítica... es una primavera de pura posibilidad.” (Turner, 1988: 117).

Así, para Víctor Turner la situación de liminaridad es la segunda fase por la que se pasa en todo rito de transición o de paso (Van Gennep, 1986) y se caracteriza por la ambigüedad y la contradicción. Esta posición liminar convierte a los adolescentes en observadores con una perspectiva privilegiada. Son sujetos que ya no son niños, pero tampoco son adultos.

En nuestra sociedad la institución encargada de la gestión del “paso de no ser a ser social” es la escuela, espacio en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo. La escuela es también una institución que recrea la experiencia de lo numinoso<sup>16</sup>, al configurar un espacio-tiempo indeterminado o liminar. El alumno es alguien en formación que, desde una perspectiva ideológica, señala a un personaje que “va a ser”. El periodo liminar es el tiempo donde el sujeto o grupo es separado de sus determinaciones previas, pero aún

---

<sup>16</sup> Numinoso, según el diccionario de la RAE, es lo perteneciente o relativo al numen como manifestación de poderes religiosos o mágicos. Desde la antropología, lo numinoso, es un elemento que forma parte del ritual y se refiere a la creencia en que hay un poder enigmático, mágico que representa la aceptación del sentido simbólico del acto ritual. Es la creencia, la fe en la eficacia del ritual.

no ha adquirido las nuevas. En ese momento de indeterminación no se es nada, se puede ser todo, no se es ni lo uno, ni lo otro. Tal ambigüedad propicia no tener una significación única y por ello ser depositario de diversas significaciones<sup>17</sup>.

En el caso del alumnado extranjero concurre una doble condición de liminaridad. Por un lado, la ya mencionada situación de paso de niño a adulto; y por otro, la transición de una sociedad a otra, lo que les permite hacer comparaciones con una base experiencial.

En definitiva, se elige este grupo poblacional, los adolescentes, por su situación en los límites que condensa contradicciones fundamentales de la ideología del Desarrollo. Esto resulta especialmente interesante para abordar esta temática.

Abundan los estudios sobre los adolescentes desde este enfoque problematizador, sin embargo, en esta investigación se pretende hacer un abordaje de este grupo poblacional que está atravesando esta etapa de su vida, y más específicamente la escolarizada en enseñanzas secundarias, no como un problema social, sino como un objeto más de estudio de la sociología. Aquí nos interesa indagar en la manera en que este colectivo, en una etapa de formación, construye y conceptualiza el Desarrollo, la idea de cambio social que publicitan las sociedades llamadas avanzadas. Además, los estudios tienden a considerar a los adolescentes como un grupo homogéneo cuyas conductas están preeminentemente determinadas por la edad y no por otros atributos sociales como género, clase social, etc. Aquí vamos a tener en cuenta la heterogeneidad interna y la incidencia de algunas variables de diferenciación social que consideramos relevantes para el objeto de estudio porque se constituyen en los ejes que atraviesan las diferencias sociales.

Por otra parte, desde la sociología, autores clásicos como Mannheim u Ortega y Gasset establecen una nueva categoría social: las generaciones. Este concepto evita entrar a considerar las relaciones entre clases sociales, (entendidas como relaciones conflictivas en la perspectiva marxista), y reduce

---

<sup>17</sup> Aguado y Portal (1992) también realizan otra observación importante respecto al proceso ritual. Es la que se refiere a su capacidad para incorporar los nuevos elementos surgidos en la cultura, aun dentro de su formalidad y repetición. De tal manera, el ritual resignifica el pasado y se actualiza constantemente al incorporar las transformaciones económicas, políticas y sociales.

las relaciones entre los sujetos a un estatuto de naturaleza y por tanto universal. Mannheim (1990) introdujo el concepto de generación como herramienta para pensar los cambios culturales. Distinguió entre posición, conexión y unidad generacional. La “posición generacional” implica no solo la contemporaneidad cronológica, sino también un ámbito socio-histórico compartido. Por tanto, el primer requisito de una generación sería el de compartir un espacio y tiempo histórico determinado. En segundo lugar, otro requisito sería la “conexión generacional” que conlleva el establecimiento de vínculos concretos y que supone que el vínculo potencial de una posición generacional se hace efectivo mediante la participación real en un “destino común”. Por tanto, el hecho de compartir una situación socio-histórica determina para Mannheim una “estratificación de la vivencia”. Por último, la “unidad generacional” indica que “dentro de cada conexión generacional, aquellos grupos que siempre emplean esas vivencias de modos diversos constituyen, en cada caso, distintas «unidades generacionales» en el ámbito de una misma conexión generacional” (Mannheim, 1993: 223). En definitiva, Mannheim entiende que lo distintivo de la generación es el hecho de compartir características relevantes en términos sociológicos, es decir, teniendo en cuenta las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se producen los individuos.

Para Ortega la generación se define a partir de dos elementos concurrentes: la comunidad de fecha y la comunidad espacial, ambas significan la “comunidad de destino esencial”, es decir un conjunto limitado de circunstancias compartidas que definen la biografía de las personas que comparten estas coordenadas espacio temporales. Ortega, a través del método de las generaciones, establece un esquema de ciclo vital dividido en grupos de edad quincenales. Con este método pretende mostrar los sucesivos “sistemas de vigencias” desde los que el ser humano interpreta el mundo.

Ambos autores tienden a naturalizar y esencializar las categorías sociales de generación y clases de edad; generaciones que empiezan a ser consideradas como motores del cambio social, y en el caso de las generaciones más jóvenes como depositarios de las esperanzas del futuro (Martin Criado, 1988, 2009). Esta visión no conflictiva de las relaciones sociales, atraviesa también las políticas de desarrollo para la Infancia y

juventud de Organismos Internacionales como el de Naciones Unidas. En los documentos oficiales de estos organismos, se habla de la adolescencia como la etapa en la que reside la esperanza que producirá el cambio social (Unicef, 2011). Como veremos en el apartado correspondiente, una vez más, el tema del Desarrollo sirve de colchón amortiguador de las luchas entre países y tiene la virtud de desplazar el conflicto social que generan las desigualdades, desde los grupos sociales hacia los individuos.

### **1.1.2. La adolescencia y su contexto. Los agentes de socialización.**

Seguidamente, pasamos a reseñar algunas características de esta etapa de la vida en sociedades de nuestro ámbito cultural.

A nivel operativo y teniendo en cuenta las dificultades de definición del concepto señaladas por UNICEF en el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, correspondiente a 2011 titulado La adolescencia, una época de oportunidades (UNICEF, 2011: 9)<sup>18</sup>, las Naciones Unidas establecen que los adolescentes son personas comprendidas entre los 10 y 19 años, es decir, en la segunda década de la vida. En este entorno hay un consenso (OMS, 1986: 11) en considerarla dividida en dos periodos: preadolescencia, pubertad o

---

<sup>18</sup> Las razones de lo problemático de la definición de la adolescencia que se destacan en este informe son: a) La enorme variabilidad individual en cuanto a la edad de maduración física, emocional y cognitiva; b) Las grandes variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas; el concepto de “mayoría de edad” —es decir, la edad a la cual el país reconoce como adulto a un individuo y espera que cumpla todas las responsabilidades propias de esa condición— también varía entre países, (...) la edad de mayoría generalmente no guarda relación con la edad a la cual las personas están legalmente capacitadas para llevar a cabo determinadas actividades que podrían asociarse con la edad adulta. Esta “edad de licencia” puede variar de una a otra actividad, y no existe norma alguna que se aplique a nivel internacional (por ejemplo, en los Estados Unidos se alcanza la mayoría de edad a los 18 años; no obstante, conducir automóvil a los 16 años es legal en muchos estados; en cambio, está prohibido comprar bebidas alcohólicas antes de los 21 años; c) Independientemente de lo que digan las leyes acerca del punto que separa la infancia y la adolescencia de la edad adulta, innumerables adolescentes y niños pequeños de todo el mundo trabajan, están casados, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, todas ellas actividades que corresponden a los adultos y que les roban su infancia y adolescencia. En la práctica, la edad legal para contraer matrimonio a menudo se pasa por alto, más que todo para permitir que los hombres se casen con niñas que no han llegado a la mayoría de edad. En muchos países y comunidades, el matrimonio precoz (definido por UNICEF como matrimonio o vida en pareja antes de los 18 años), la maternidad en la adolescencia, la violencia, el abuso y la explotación privan especialmente a las niñas, pero también a los niños, de su adolescencia. Sobre todo el matrimonio temprano se asocia con altos niveles de violencia, marginación social y exclusión de la educación y de otros servicios de protección. Otro tanto sucede con el trabajo infantil, y se calcula que el número de niños y niñas trabajadores de 5 a 14 años asciende a 150 millones”. (OMS, 1986: 11).

adolescencia temprana y adolescencia. Mientras que el inicio se relaciona generalmente con el inicio de la pubertad y la aparición de las características sexuales secundarias que dan lugar al dimorfismo sexual, el final de la adolescencia no está definido claramente, “en efecto, varía enormemente entre una cultura y otra en cuanto al logro de la independencia que caracteriza a la edad adulta” (OMS, 1986: 11).

En nuestro caso y a efectos prácticos, teniendo en cuenta que las subdivisiones son necesariamente arbitrarias, vamos a considerar, siguiendo los criterios de la OMS que la pubertad se inicia en torno a los 10-12 años y finaliza sobre los 14-15, dando paso a la adolescencia que finaliza en torno a los 18-19 años.

A continuación, pasamos a describir algunas de las características más destacables de esta etapa, siguiendo a autores como Marchesi, Palacios y Coll (1990) y Delval (2002):

- Aceleración del desarrollo físico, mental, emocional y social. Conlleva cambios corporales que les hacen centrarse en lo físico y les inician en el mundo de la sexualidad; se producen una serie de procesos que suponen la despedida del cuerpo infantil y la asunción de los cambios orgánicos -en relación a la madurez sexual y reproductiva- que se van dando para convertirse en adultos.

- Desarrollo psicológico desde los patrones cognoscitivos y emocionales de la niñez hasta los patrones cognoscitivos de la edad adulta.

- Esfuerzos realizados para alcanzar objetivos vinculados a las expectativas de la corriente cultural principal.

- Establecimiento de una identidad personal positiva y congruente (aunque no acrítica) con las normas sociales.

- Paso desde un estado de total dependencia socioeconómica de la niñez a una independencia relativa. En nuestra sociedad este proceso de construcción de la propia identidad y progresiva adquisición de autonomía personal está diferida en el tiempo en función de las clases sociales por las condiciones del mercado de trabajo, (Conde, 2004, 2009; Colectivo IOE, 2013) así como por la cultura familiar.

Seguidamente, nos detendremos en dos aspectos relevantes de la sociedad en la que viven los alumnos y alumnas objeto de este estudio. En

primer lugar, trataremos el fenómeno migratorio, y, en segundo lugar, la sociedad de consumo. Por último, se abordarán los principales agentes de socialización que intervienen en esta etapa: familia, grupo de pares, medios de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la escuela.

Una consecuencia de la globalización ha sido la llegada masiva de migrantes, de modo que, en los últimos 25 años, nuestro país ha pasado de ser emisor a ser receptor de personas migrantes, si bien, a partir de la crisis económica se ha producido un cambio en los flujos migratorios. Como resultado de la mundialización económica y el Desarrollo desigual se ha producido una jerarquización mundial entre los estados -que se puede cartografiar en torno a dos ejes: norte-sur y centro-periferia- en la que dominan los intereses de los países del centro. Las poblaciones de los países periféricos, explotados económicamente, dominados políticamente y excluidos ideológicamente optan por emigrar como salida individual y/o familiar (Pereda, 2012: 7).

Según los datos elaborados por el colectivo IOÉ a partir de estadísticas oficiales, todavía hay en el extranjero en torno a un millón y medio de españoles emigrados a los que habría que sumar los emigrados recientes por la crisis económica. Nuestro país se ha convertido en los últimos decenios en un país de acogida de migrantes internacionales, pero desde finales de la primera década del 2000, -intervalo temporal en que se produce el trabajo de campo de esta investigación-, se está transformando el paisaje migratorio con una importante incidencia del retorno de población a sus lugares de origen. Según los datos de Naciones Unidas<sup>19</sup>, España, en el año 2005 ocupaba el décimo puesto del mundo por número total de inmigrantes, siendo, a su vez, el tercer país del mundo que más había aumentado su población inmigrante en números absolutos desde 1990 (Colectivo IOÉ, 2010, 2012, 2013). Con fecha 1 de enero de 2009, España contaba con más de 6 millones de personas inmigradas (población empadronada, nacida en otro país) y 5.6 millones de extranjeros (personas empadronadas de nacionalidad no española). Además, hay que tener en cuenta que estos incrementos de población se han producido

---

<sup>19</sup> División de Población de Naciones Unidas, Estadística mundial de inmigrantes. Migrantes internacionales por países en [www.publications.worldbank.org](http://www.publications.worldbank.org).



en muy breve espacio de tiempo. Entre 1995 y 2000, se incrementó en un 61% y entre los años 2000 y 2005, un 194%. En este último quinquenio España fue, después de Estados Unidos, el mayor receptor mundial de migrantes internacionales. Entre 2005 y 2010, según el Padrón Continuo de Población de España, las personas inmigrantes pasaron de 4,3 a 6,5 millones lo que supone un nuevo incremento del 51%, si bien la progresión se ha ralentizado en los cuatro últimos años a raíz de la crisis económica.

Si atendemos a la composición por nacionalidades, el 40% de los extranjeros empadronados a comienzos de 2009 procedía de alguno de los restantes 26 miembros actuales de la Unión Europea (el 17% de Rumania y Bulgaria, recientemente ingresados) y algo menos del 2% de otras naciones desarrolladas. Por tanto, el 58% restante (3,3 millones de personas) procedía del mundo «menos desarrollado», destacando por países de origen, Marruecos, Ecuador, Colombia, Bolivia, China, Argentina, Perú y Brasil, en todos los casos con más de 100.000 efectivos”. (Colectivo IOÉ, 2010: 12).

A partir de 2013, la población residente en España, según los datos del INE, ha disminuido progresivamente, produciéndose una inflexión en la tendencia de crecimiento de la población. A fecha de 1 de enero de 2015, la población ascendía a 46.439.864 personas, desde el año 2009 no se registraba una cifra tan baja (46,2 millones de habitantes). Este descenso de la población no es ajeno a la situación de crisis económica y está relacionado con la inversión del ciclo migratorio (INE, 2015; González Ferrer, 2013). De igual modo que el fuerte incremento de la población española en la primera década de este siglo obedeció a la entrada de extranjeros atraídos por el crecimiento económico (pasaron de 923.979 en 2000 a 5,3 millones en 2011), la caída actual responde al impacto de la crisis económica.

Este cambio en los flujos migratorios se explica por varios motivos. En primer lugar, por las salidas de inmigrantes hacia otros países o hacia su lugar de origen, así como el menor ritmo de entradas por la pérdida de atractivo de la situación económica; pero también por el aumento de salidas de españoles que emigran. Así el número de los españoles que se marchan del país no ha dejado de crecer desde 2008 y, en especial, desde 2011.

En relación con la población extranjera, ésta se redujo en 2014 en 229.207 personas (un 4,90%), hasta situarse en 4.447.852, debido al efecto

combinado de la emigración y de la adquisición de la nacionalidad española; proceso de adquisición de nacionalidad española que afectó (según datos provisionales de 2014) a 205.870 personas (INE, 2015).

Por otra parte, los datos sobre emigración de españoles son controvertidos. Amparo González Ferrer (2013) afirma que las fuentes oficiales subestiman sustancialmente la emigración de españoles al exterior debido a que no es estrictamente necesaria la inscripción en los consulados para vivir en el extranjero. Según esta autora es más probable una cifra de 700.000 españoles emigrados entre 2008 y 2012 que la de 225.000 estimadas por fuentes oficiales.

Para finalizar estas notas acerca del intenso fenómeno migratorio que se ha producido en España en los últimos años y antes de continuar con los agentes de socialización, vamos a hacer una precisión terminológica. Por una parte, la distinción entre extranjeros e inmigrantes internacionales y por otra parte, la diferencia entre inmigrantes e inmigrados. Estas distinciones son importantes en nuestra investigación porque ambos términos están cargados de connotaciones muy diferentes en el uso cotidiano.

En el actual contexto de migraciones internacionales, hay dos términos diferentes, extranjeros e inmigrantes que se refieren a dos aspectos desiguales y que, al coincidir en muchas personas, dependiendo de las condiciones sociales, pueden emerger como características identitarias.

En primer lugar, extranjero es según la RAE un adjetivo que se utiliza para calificar a una persona “Que es o viene de un país de otra soberanía”, es decir que no tiene nacionalidad española y por tanto, cuando se habla de extranjeros, se está utilizando un criterio de clasificación de naturaleza legal. Extranjero se opone a nacional, entendido como aquel que tiene nacionalidad española, en nuestro caso. Inmigrante internacional, es aquella persona que viene a nuestro país procedente de otro y se refiere a una condición social. Conviene recordar, como ya se ha dicho previamente, que los registros estadísticos oficiales no siempre tienen criterios unificados y que, en el sistema educativo, las estadísticas registran la nacionalidad del alumnado, no la situación de migración.

En muchas ocasiones se utilizan como sinónimo extranjero e inmigrante, pero no siempre coinciden ambas condiciones. Hay una variedad de

situaciones en que no se da esta concordancia. Muchos de los inmigrados extranjeros han adquirido la nacionalidad española, a su vez hay españoles inmigrados que son hijos de emigrados españoles retornados que tienen nacionalidad española. También se puede ser extranjero habiendo nacido en nuestro país, sin haber migrado nunca, es por ejemplo, el caso de los hijos de inmigrados internacionales que no han accedido a la nacionalidad española y obtienen la de sus padres.

Con respecto al binomio migrante-migrado, se consideran migrantes las personas que migran, es decir que se trasladan de un lugar a otro. Son inmigrantes quienes ingresan en la sociedad de referencia y emigrantes quienes salen de la misma. Estas palabras se refieren al hecho migratorio y denotan una condición social. Una vez que las personas han llegado al destino y se instalan en el territorio, más allá de los diferentes proyectos migratorios, - algunos multinacionales con escalas intermedias en países de tránsito-, lo correcto sería hablar de personas migradas, inmigradas o emigradas como se está empezando a utilizar en algunas investigaciones<sup>20</sup>. Se utilice una u otra forma, lo interesante a nivel sociológico es tomar conciencia de cómo esta sustantivización del adjetivo a nivel del lenguaje, corre paralela con una esencialización que se convierte en una atribución de la identidad cargada de connotaciones negativas hasta el punto de llegar a ser estigmatizante en el sentido de Goffman (García Borrego, 2003) es decir, convirtiéndose en el principal atributo que define a la persona, de modo que acaba por cristalizar la identidad en torno a una sola característica, en esta caso la condición migrante.

En cuanto a la diferencia extranjero e inmigrante como principal característica individual para designar y clasificar (en el caso que nos ocupa a los alumnos) hay que señalar que las connotaciones de una y otra palabra son bien diferentes, al menos en su uso cotidiano en el ámbito educativo. Mientras que el vocablo extranjero se suele reservar para aludir al alumnado de clase alta, la palabra inmigrante se utiliza con frecuencia para hacer referencia a los alumnos y alumnas de estratos socioeconómicos bajos. Al igual que los centros educativos que acogen alumnado extranjero de clases altas son colegios

---

<sup>20</sup> Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en el idioma español el sufijo “-nte” se utiliza para formar adjetivos verbales, llamados tradicionalmente participios activos y significa que ejecuta la acción expresada por la base.

internacionales y aquellos, generalmente públicos, que acogen a alumnado extranjero de clase bajas se suelen denominar colegios interculturales, -y mejor interculturales que multiculturales<sup>21</sup>, como si en las clases altas se reprodujera la nacionalidad y en las bajas la cultura; como si la cultura fuera una cualidad encarnada que solamente trajeran los alumnos inmigrantes extranjeros pobres a los centros educativos. Por tanto, cuando se habla de extranjeros, se está resaltando la nacionalidad como principal característica y en última instancia los derechos de ciudadanía que esta confiere. Mientras que, cuando se hace hincapié en la condición de migrante, se conecta con la idea de diferencias culturales.

Para continuar contextualizando, hay que señalar que nuestros alumnos y alumnas crecen inmersos en una sociedad de consumo, que en el caso de nuestro país y en el contexto de mundialización o globalización, se ha ido conformado como un modelo de sociedad de consumo que articula toda una serie de planos de la vida social y económica, y que genera una serie de dinámicas sociales y fomenta un conjunto de referentes simbólicos. Conde (2009), denomina glocal a este modelo de consumo que estaría caracterizado por:

- a) La glocalización económica, como coexistencia de modos de trabajo y producción muy dispares con una dualidad de oferta de contratos en la que a los jóvenes se les hace una oferta de integración social en el mundo adulto a través del consumo y por lo tanto diferenciada según la clase social de sus familias. De este modo, se rompe la antigua fórmula denominada por Conde (2004) “contrato de estudios y de esfuerzo” basada en los elementos: “empleo fijo”, “vivienda propia” y “construcción de un núcleo familiar independiente” que solo se mantiene para los jóvenes cuyas familias pertenecen a las clases altas. Mientras que para las medias y bajas se oferta un “contrato social paradójico” denominado por este autor tipo “parque temático”, basado por una parte, en la oferta de empleos precarios que

---

<sup>21</sup> Multiculturalidad se refiere a la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados. La interculturalidad se refiere a la relación que se establece entre ellos. Se entiende la educación intercultural como aquella práctica educativa deseable, basada en el respeto y la igualdad, que trata de responder a la diversidad cultural, situando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación (Aguado Odina, 2005: 43).

proporcionan unos ingresos extra que facilitan el aumento de consumo, junto con una mayor autonomía personal y una menor exigencia educativa; y por otra, se dificulta o se niega el acceso de los jóvenes a la emancipación (trabajo, vivienda, sexualidad) aumentando de este modo la duración de la adolescencia. A partir de la crisis económica, se apuntala un nuevo paradigma laboral caracterizado por la desregulación, la precariedad y la inseguridad. Se ha ido produciendo un aumento del desempleo en general y juvenil en particular (IOE, 2013), afectando a todos los segmentos con especial incidencia en los menos cualificados. A su vez, se constituyen modelos culturales y simbólicos de precarización.

- b) La centralidad del consumo. Se produce una tendencia a la segmentación y personalización de los consumos y la reelaboración de las normas de consumo colectivas e identitarias, normas de consumo que se amplían y diversifican. De este modo las identidades juveniles se vinculan a los consumos. Como veremos más adelante, esta tendencia queda ampliamente reflejada en los materiales producidos en la investigación, tanto en los grupos de discusión (en adelante GD) como en los dibujos realizados por nuestros alumnos y alumnas.
- c) El desarrollo de áreas metropolitanas con zonas de ocio como grandes atractores de movilidad urbana y como articuladores del territorio, donde se configuran parques temáticos (o centros comerciales) para el ocio juvenil.

Por otra parte, otro de los elementos cruciales a tener en cuenta en el proceso de socialización de los adolescentes se relaciona con el papel ideológico medular e ineludible de los omnipresentes medios de comunicación como divulgadores de los valores de esta sociedad de consumo<sup>22</sup>. Este modelo de consumo se constituye en un nuevo mecanismo de socialización. Incluye los medios de comunicación, la publicidad y las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) y enmarca los distintos ámbitos de la vida,

---

<sup>22</sup> Como veremos más adelante, el consumo es un elemento constante en sus representaciones. Particularmente en los dibujos aparecen representados personajes de series televisivas, marcas de ropa y objetos de consumo adolescente, multinacionales, etc.

contribuyendo a la constitución de un estilo de vida ideal que propone modelos de comportamiento estandarizados basados en la satisfacción inmediata de las necesidades y deseos de la población a través del intercambio monetario de los bienes económicos –productos y servicios-. De este modo se produce una adscripción social en función del consumo. Se configuran identidades en relación con la posesión de objetos que se convierten en signo y marca de estatus. Como el modo de acceder al consumo de estos objetos se realiza por medio del dinero, la disponibilidad monetaria del mismo limita, marca y refleja el estatus.

Además de la televisión, los adolescentes son usuarios habituales de los teléfonos móviles, así como de internet y sus redes de comunicación, de modo que se están transformando los procesos de producción y recepción de informaciones. Como siempre que se ha producido una innovación tecnológica, se genera incertidumbre. Están proliferando investigaciones acerca de las repercusiones del uso de las TIC en la socialización de los jóvenes, mostrando prudencia a la hora de establecer conclusiones sobre las consecuencias o implicaciones de este modo de comunicación dado que éstos solo se pueden observar en un lapso de tiempo más largo (Bernete, 2010). Sin embargo, sí se ha constatado una doble brecha digital en función del género (la primera en el acceso a los ordenadores e internet y la segunda relacionada con todas las habilidades necesarias para obtener todos los beneficios de la tecnología), de modo que esta brecha afecta más a las mujeres que a los hombres (Castaño, 2008).

Es en la adolescencia de manera muy especial cuando el grupo de iguales o grupo de pares emerge frente a la familia como referente principal. Las redes de amigos y la intensificación de la convivencia con personas de la misma edad tienen un peso importante en todos los estratos sociales. Esto se encuentra reforzado por el hecho de pasar la mayor parte de su tiempo en la institución escolar donde, a su vez, están agrupados por edad. En este periodo de constitución de la identidad, la apariencia física adquiere mucha importancia. La vestimenta es uno de los elementos a través del cual se construye y exterioriza esa identidad.

Otro elemento remarcable en este espacio contextualizador de la adolescencia se relaciona con las transformaciones que ha experimentado la

familia -como espacio socializador fundamental- en el mundo occidental, como una de las manifestaciones más importantes del cambio social contemporáneo. Este es uno de los hechos socioculturales más destacado en las últimas décadas por la mayoría de los científicos sociales españoles (Rivas 2008). El modelo de familia ampliamente extendido conocido como “familia nuclear” ha ido cediendo espacio a una diversidad creciente de formas de relación, configuraciones y estilos de vida familiares. Estos cambios que se están dando en el ámbito del parentesco en general y en la familia en particular, afectan tanto a las prácticas como a la construcción de nuevas identidades familiares (formas de pensar, concebir y representar el universo familiar). Junto a la familia tradicional nuclear están empezando a cobrar relevancia numérica y social las familias reconstituidas o ensambladas, las monoparentales y las homoparentales.

La familia representa un grupo social primario, asume funciones de protección, apoyo mutuo y socialización de sus miembros y constituye el espacio principal de identidad y realización personal a lo largo de la vida. Se nace en una familia y se constituye una nueva en la juventud. La edad de emancipación depende de factores culturales y económicos. Una característica de las sociedades llamadas avanzadas frente a las “menos desarrolladas” es el retraso en la edad de nupcialidad. En épocas de crisis, aumenta el número de familias en riesgo o situación de pobreza y se retrasa la edad de emancipación.

En el actual contexto de crisis económica, se ha disparado el desempleo, de modo que la principal fuente de ingresos de una parte importante de la población ha desaparecido. Esto ha supuesto una disminución de las rentas de muchas familias, ha aumentado la pobreza en capas de población diferentes a las tradicionales y se ha producido una creciente “heterogeneización” de la pobreza (Serrano, 2013: 6). En el caso de las familias inmigrantes concurren factores añadidos ligados a sus condiciones de vida fuertemente relacionadas con su incorporación precaria en el mercado laboral y la fragmentación migratoria. La primera está relacionada con lo que Pedreño (2005) ha llamado “condición inmigrante”, es decir la posición social subordinada caracterizada por la precariedad laboral, la discriminación, el estigma étnico, etc. La segunda, con las peripecias que sufren las familias al migrar, dando lugar a familias transnacionales, reconstituidas, etc., con las

consiguientes consecuencias diferentes para cada uno de sus miembros y especialmente para los hijos en edad escolar: «Tanto en origen como en destino, y a lo largo de todas las fases del ciclo migratorio, el contexto de socialización y de cuidado de la población menor se ve profundamente alterado temporal o definitivamente» (Carrasco y otros, 2002: 609).

Para finalizar con los agentes de socialización, nos vamos a detener en la escuela y el sistema educativo, por su especial relevancia en esta investigación, ya que constituye el entorno básico en el que se desenvuelven estos adolescentes buena parte de las horas del día, por ser el lugar donde se reúnen con el grupo de pares, además de ser el espacio que constituye el micro-contexto donde se desarrolla todo el trabajo de campo de la presente investigación. En este sentido trataremos de dar unas breves pinceladas acerca de la caracterización general de la enseñanza secundaria en el sistema educativo español.

Las Enseñanzas Secundarias están ubicadas en el segundo nivel de escolarización tras la Educación Primaria. En el sistema educativo español, las Enseñanzas Secundarias comprenden: la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO, etapa obligatoria gratuita y universal que completa la formación básica. Comprende cuatro cursos agrupados en dos ciclos y, ordinariamente, el alumnado está situado en el tramo de edad comprendido entre los 12 a los 16 años. Una vez finalizada la ESO, hay dos opciones: la Formación Profesional (FP) que capacita para el mercado laboral y el Bachillerato que facilita el acceso a la Educación Superior, ambos son estudios post obligatorios, es decir son de carácter voluntario. Además, existen otros programas entre los que destacamos los de Garantía Social, sustituidos posteriormente por los Programas de cualificación profesional inicial, PCPI, que con la LOMCE han dejado de impartirse. La LOMCE ha implantado la Formación Profesional Básica.

Según la información contenida en la página web oficial del Ministerio de Educación<sup>23</sup>, la ESO, “Se organiza de acuerdo con los principios de educación

---

<sup>23</sup> Página Oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, consultada en Enero de 2015. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria.html>



común y de atención a la diversidad del alumnado. Presta especial atención a la orientación educativa y profesional. Tiene como finalidad:

- Lograr que todos adquieran los elementos básicos de la cultura: humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo.
- Preparar para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.
- Formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”.

Una vez finalizados los estudios se obtiene el título de Graduado en ESO, que habilita para acceder a la FP de Grado Medio o al bachillerato. Quienes no superan los requisitos para la obtención del título de graduado en ESO, obtienen un certificado de estudios realizados y pueden retomar la trayectoria académica a través de programas de compensación de desigualdades, como los Grupos Específicos Singulares o Aulas de Compensación Educativa o bien los programas de Garantía Social (ambos tienen dos elementos: Formación básica y cualificación profesional elemental), en el ámbito competencias de la Comunidad Autónoma de Madrid.

En el sistema educativo del estado español hay una doble vía de formación conducente a dos ámbitos laborales distintos, por una parte, la formación profesional que cualifica para el acceso al mundo laboral y, por otra, el bachillerato que habilita para el acceso a los estudios superiores. El aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años que se produjo con la LOGSE, no ha acabado con la división de clases, e incluso, según algunos autores la ha agravado (Feito, 2009: 15). A pesar de los diferentes programas puestos en marcha (por ejemplo, los de atención a la diversidad y de compensatoria), para mantener o reintroducir en el sistema educativo a los individuos anteriormente excluidos, no se ha logrado con éxito el fin propuesto. La eliminación de la formación profesional de primer grado dejó a los perdedores fuera del sistema, perpetuándose la dinámica de desencuentros con la institución escolar de los colectivos peor adaptados (Fernández Enguita 2014).

Para terminar estos apartados contextualizadores, realizamos una consideración final en relación con las instituciones de socialización. Es preciso tener en cuenta la heterogeneidad de los adolescentes tanto en sus

condiciones materiales, como en su orientación ideológica. La socialización de los adolescentes es, por una parte, el fruto de las oportunidades materiales y, por otra, el resultado de la manera en que esas oportunidades son aprehendidas por ellos a través de sus representaciones, valores e intereses, de modo que estos instrumentos de socialización ejercen una intensidad distinta según las diversas posiciones sociales ocupadas. Como veremos más adelante, esto se traduce en los discursos de nuestros alumnos y alumnas que hacen constantes referencias al papel que juegan las instituciones referidas en sus propios procesos de socialización en relación al Desarrollo.



## **2. OBJETIVOS.**

Siguiendo la teoría clásica de las representaciones sociales, éstas se constituyen, como se describe en el apartado correspondiente, en un proceso dialéctico a través de dos mecanismos: objetivación y anclaje. En tanto que resultado, las representaciones sociales del Desarrollo son un producto que se materializa empíricamente en discursos, verbales e icónicos, de cuyos contenidos vamos a estudiar tres dimensiones: la información, el campo y la actitud.

### **2.1. OBJETIVO GENERAL.**

El objetivo general propuesto en el presente trabajo es estudiar las representaciones sociales en torno al Desarrollo en el alumnado de enseñanza secundaria escolarizado en centros educativos del Estado Español.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

El anterior objetivo general que se propone se hará concreto en la persecución de los siguientes objetivos específicos.

2.2.1. Estudiar las representaciones sociales en torno al Desarrollo teniendo en cuenta su doble dimensión de proceso y resultado.

2.2.2. Explorar en qué medida estos alumnos y alumnas han incorporado el discurso hegemónico sobre Desarrollo. Consideramos que estos alumnos tienen algunas fuentes principales de creación de opinión o representación en relación con el Desarrollo: escuela, grupo de iguales, familia y medios de comunicación.

2.2.3. Indagar en torno a las posibles diferencias en la idea de Desarrollo en los alumnos en función de los criterios de diferenciación social (variables socioestructurales) que se consideran fundamentales: nivel socio-económico, hábitat (rural/urbano), género y edad.

2.2.4. Profundizar en las posibles discrepancias en la representación del Desarrollo entre el alumnado de origen nacional y extranjero. Es decir, se pretende considerar si la perspectiva derivada de las diferentes posiciones y trayectorias vitales vinculadas con el hecho migratorio influye en la representación que unos y otros tienen del Desarrollo.



### 3. HIPÓTESIS

Partimos de la premisa de que estos alumnos tienen algunas fuentes principales de creación de opinión o representación en relación con el Desarrollo: escuela, grupo de iguales, familia y medios de comunicación.

Nuestra hipótesis general en esta investigación es que existe un discurso hegemónico en el conjunto de posicionamientos ante el Desarrollo, un discurso que es, además, el más extendido y divulgado sobre lo que es el Desarrollo. Este discurso hegemónico es el de la modernización capitalista, básicamente elaborado desde las instituciones internacionales creadas después de la II Guerra Mundial y por los académicos estudiosos del Desarrollo. Este discurso circula vehiculado por los medios de comunicación y el sistema educativo.

Los discursos hegemónicos tienden a ser interiorizados, reproducidos y reinterpretados con mayor o menor fidelidad en función de una serie de mediaciones según la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. Es decir, se produce una diferente penetración de los discursos en función de las posiciones sociales.

Los discursos sobre el Desarrollo (o sobre cualquier otro tema objeto de estudio) no surgen en el vacío, sino formando parte de cosmovisiones más amplias de los sujetos sociales, que en el caso de nuestros alumnos y alumnas se relacionan con sus trayectorias vitales, con el género, con su estatus socio-económico y con los cambios que se producen a partir del proceso migratorio y su experiencia transnacional, así como con aquellos cambios que se están dando en España y en sus hábitats de referencia (rural y urbano) y las consiguientes transformaciones en los estilos de vida y formas de pensamiento.

Los adolescentes son un grupo poblacional que tiene una perspectiva privilegiada acerca del tema objeto de estudio por su situación fronteriza, en el umbral, en los límites entre la infancia y la juventud. Nuestra hipótesis es que,

debido a esta perspectiva, condensan las contradicciones fundamentales de la ideología del Desarrollo. En el caso del alumnado extranjero concurre una doble condición de liminaridad. Por un lado, la situación de paso de niño a adulto; y por otro, la transición de una sociedad a otra, lo que les permite hacer comparaciones con una base experiencial.

## **PARTE II**

# **MODERNIDAD, DEPENDENCIA O POSTDESARROLLO EN LA CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**





#### **4.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.**

La Teoría de las Representaciones Sociales (en adelante se usará el acrónimo TRS) ha supuesto una contribución fundamental para la comprensión de los vínculos existentes entre los fenómenos individuales y sociales, así como entre las actitudes, los valores y las acciones. Punto de encuentro de la psicología social y la sociología, aporta una explicación convincente de las relaciones existentes entre los procesos de conocimiento y acción. El estudio de los fenómenos representativos tiene la virtud de integrar y explicar las vinculaciones entre los procesos psicológicos de elaboración del conocimiento de sentido común y su implicación en lo social.

Las Representaciones sociales (RS) son formas de conocimiento de la gente, el saber de sentido común en torno a temas que les/nos conciernen. Es un conocimiento de la vida cotidiana que se adquiere de una forma práctica, no consciente, o no premeditada. Este tipo de saber es social en la medida en que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Dicho en otros términos, es social porque es el contexto específico en el que se ubican los individuos y los grupos, las interacciones que se establecen entre ellos, los códigos, valores e ideologías propios de sus posiciones y pertenencias sociales que intervienen y participan en la elaboración de este tipo específico de conocimiento. En resumen, las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal.

La teoría de las RS se elabora en el campo de la psicología social y una de las referencias fundamentales es la de Moscovici, quien en 1961, retomando el concepto de representación colectiva de Durkheim (1968) escribe su obra germinal, *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Actualmente la TRS constituye un campo de investigación transdisciplinar en el que convergen diversas disciplinas como la psicología social, la sociología, la antropología, la historia, la lingüística, etc. Según Denise Jodelet (2006), el término RS se refiere a los productos y a los procesos que caracterizan el pensamiento de sentido común. En tanto que procesos, la teoría de las representaciones sociales ha identificado dos mecanismos implicados en la creación de las RS: la objetivación y el anclaje. En tanto que productos constituidos, esta teoría

proporciona también instrumentos conceptuales para su análisis. Estos productos pueden ser analizados desde tres perspectivas: 1) atendiendo a los contenidos de la representación (ideas, productos imaginarios o simbólicos); 2) según las formas variadas que presentan estos contenidos (producciones individuales o colectivas, de tipo lingüístico o icónico) y 3) en función de la manera en que circulan en la sociedad (conversacionales, mediáticos, institucionales).

#### **4.1.1. Antecedentes del estudio de las representaciones sociales.**

Hay un amplio consenso en señalar el concepto de representaciones colectivas de Durkheim como el antecedente de la noción de representaciones sociales. Durkheim, en su teoría de las dos conciencias, establece una distinción entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Además, asigna cada uno de estos objetos de estudio a disciplinas distintas: la psicología y la sociología respectivamente.

Las representaciones individuales son manifestaciones “sensibles” percibidas, puramente cognitivas, efímeras, “en perpetuo flujo”, menos globales y no compartidas por una misma comunidad. Mientras que las representaciones colectivas son “producciones mentales sociales” que se organizan en torno a categorías de entendimiento estructuradas desde el grupo social. En sus palabras: “Las representaciones colectivas, agregan, a lo que puede enseñarnos nuestra experiencia personal, toda la ciencia y la sabiduría que ha acumulado la colectividad en el curso de los siglos. (...) Por el solo hecho de que la sociedad existe, existe también, fuera de las sensaciones y de las imágenes individuales, todo un sistema de representaciones que gozan de propiedades maravillosas. Por ellas se comprenden los hombres, las inteligencias se penetran unas a las otras. Tienen en ellas una especie de fuerza, de ascendiente moral por el cual se imponen a los espíritus particulares. Desde entonces el individuo se da cuenta, al menos oscuramente, de que por encima de sus representaciones privadas existe un mundo de nociones-tipo según las cuales debe regular sus ideas; entrevé todo un mundo intelectual en el que participa, pero que lo supera”. (Durkheim, 1968: 442-449).

Incluso, las categorías básicas de entendimiento en las que se apoyan las representaciones colectivas (las nociones de espacio, tiempo, causalidad, etc.), se organizan según este autor desde la estructura social del grupo, esto es, tienen un origen y una función social: hacer posible la vida en común. Estas representaciones colectivas se imponen a los individuos, a través del lenguaje<sup>24</sup> como una fuerza coactiva que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y otros productos culturales colectivos.

En resumen, para Durkheim, las representaciones colectivas son conceptos más estables que las individuales, ideas que son obra de la comunidad pues condensan el acervo de conocimientos y experiencias del conjunto de la sociedad que las ha producido y que constituyen la suma de conocimientos que gobiernan la vida social del sujeto. Son productos constituidos que se imponen los individuos como una fuerza exterior a ellos y que son aceptados para poder vivir en sociedad y actuar de manera coordinada.

#### **4.1.2. Teoría clásica de las Representaciones Sociales. Moscovici y Jodelet.**

Como ya hemos señalado, debemos a Serge Moscovici, la teorización actual de las representaciones sociales. Este autor, desde el campo de la psicología social, retoma el concepto de representación colectiva de Durkheim, lo amplía y reelabora. Influenciado fundamentalmente por Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget y Freud<sup>25</sup>, Moscovici trata de superar las limitaciones de la

---

<sup>24</sup> *“Por otra parte, decíamos precedentemente que los conceptos con los cuales pensamos corrientemente son los que están consignados en el vocabulario. Pues bien, no hay duda de que el lenguaje y, en consecuencia, el sistema de conceptos que él traduce, es el producto de una elaboración colectiva. Lo que él expresa, es la manera en que la sociedad en su conjunto se representa los objetos de la experiencia. Las nociones que corresponden a los diversos elementos de la lengua son, pues, representaciones colectivas”.* (Durkheim, 1968: 442-449).

<sup>25</sup> Moscovici (1989) reconoce explícitamente cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las Representaciones Sociales: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en la infancia; y las teorías de Freud sobre la sexualidad infantil. Asimismo, ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici: Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común, la etnopsicología de Wundt, el interaccionismo simbólico de Mead, y la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann.

psicología cognitiva que hasta entonces se había centrado únicamente en los aspectos de sentido de la representación olvidando el referente (lo representado). Critica el individualismo y la naturaleza estática de esta disciplina e introduce una visión sociológica al poner el acento en los aspectos sociales de la actividad representativa: la representación social es “la elaboración de un objeto social por una comunidad con el propósito de conducirse y comunicarse” (Moscovici, 1963: 251 en Moñivas, 1994: 410).

Moscovici en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), formula teóricamente el concepto de representación social. En esta investigación sobre el proceso de divulgación del psicoanálisis en la sociedad francesa de los años 50 se propone “mostrar cómo una nueva teoría científica o política es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada durante este proceso y cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive” (Farr, 1984: 497).

Moscovici sustituye el adjetivo colectivo, empleado por Durkheim, por el adjetivo social para resaltar la diferencia entre el conocimiento de sentido común en las sociedades contemporáneas y en las tradicionales. Según Moscovici, las sociedades actuales poseen una serie de características, diferentes de las estudiadas por el padre de la sociología, que propician la aparición de la RS. Estas características serían: el pluralismo de ideas, la movilidad social, la individualización de los actores sociales en relación con las presiones del ambiente social, la propagación de la ciencia en la vida cotidiana y la importancia de los medios de comunicación (Jodelet, 2006). En las sociedades contemporáneas, las representaciones implican una participación de los sujetos en la construcción social del conocimiento, es decir, las representaciones sociales son un proceso constructivo de conocimiento que se genera en la interacción social. A diferencia de esto, para Durkheim las representaciones colectivas son formas de conciencia, productos acabados, impuestas por la sociedad a los individuos. (Moñivas, 1994: 411).

La representación social es para Moscovici “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación

cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (...) Una representación social, habla, muestra, comunica, produce determinados comportamientos. (...) Un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “coro” colectivo, del cual cada uno quiéralo o no forma parte. Estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación...” (Moscovici, 1979: 17-18).

Moscovici indaga en los procesos y mecanismos de generación, constitución y producción de las representaciones, mientras Durkheim se interesa más por las representaciones en tanto que productos sociales constituidos.

En cuanto a la génesis, Moscovici considera que las representaciones sociales surgen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador común el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Afirma que para que aparezca una representación social, es necesario que se den tres condiciones: a) la dispersión y superabundancia de información en sociedades complejas, b) la focalización (implicación o atractivo social en relación con los intereses particulares de los sujetos en torno al objeto representado) y, por último, c) la presión social a la inferencia, a responder y a posicionarse ante distintas situaciones. La conjunción de estas condiciones precipita la aparición del esquema de la representación.

Estas tres dimensiones interdependientes están imbricadas en el contenido de las RS: la información, el campo de representación y la actitud. La información es el conjunto organizado de conocimientos que posee un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno social. La cantidad y calidad de estas informaciones depende de la posición que ocupan los individuos en la estructura social. En segundo lugar, el campo de representación “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici. 1979: 46). Expresa la organización

del contenido de la representación de forma jerarquizada<sup>26</sup>, presentando variaciones inter e intra-grupales. Por último, la actitud, es la dimensión que remite al componente motivacional, afectivo, a la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación. Este es el componente más conductual de la representación y suele ser la dimensión más estudiada por su vinculación con la acción.

En síntesis, conocer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y en qué sentido se orienta la acción (actitud). Estas tres dimensiones, según Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse con fines analíticos.

Algunos autores cuestionan esta estrecha relación entre representaciones sociales y acción. Así por ejemplo, Lahire (2005: 108) considera que “las representaciones son en parte, constitutivas de las prácticas sociales, pero no lo dicen todo acerca de esas prácticas. El matiz parece sutil; no obstante resulta fundamental”. En este mismo sentido, Martín Criado (1998, 2014) llama la atención sobre la no necesaria congruencia en todo momento y lugar entre representaciones y acciones. Las situaciones concretas en que se desenvuelven los sujetos condicionan los comportamientos. Con frecuencia, actuamos presionados por el ambiente; en función del contexto determinado, los agentes eligen de su repertorio de RS aquellas que se ajustan estratégicamente a su conveniencia en ese momento. Estas aportaciones son particularmente relevantes en el abordaje metodológico y más específicamente en el análisis de los discursos.

La dinámica de las RS se refiere a los procesos básicos que explican su elaboración, es decir, cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva (objetivación) y, a su vez, cómo funciona la RS de modo que ésta modifica el sistema de pensamiento donde se constituye (anclaje). La objetivación y el anclaje muestran la interdependencia entre lo

---

<sup>26</sup> El campo de representación se estructura en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo constituye la parte más sólida y más estable de la representación y ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación, pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

psicológico y lo social. Más adelante nos detendremos en la descripción de ambos mecanismos.

Con posterioridad a la publicación de la tesis doctoral de Moscovici (1961), aparecen autores que desde la sociología del conocimiento coinciden en resaltar la naturaleza construida y social de la realidad. Moscovici incorpora en las sucesivas publicaciones los postulados de estos autores (Elejabarrieta, 1991).

Berger y Luckman, seguidores de la fenomenología de Alfred Shultz, en su obra *“La construcción social de la realidad”* (1967) defienden la tesis de que la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Por lo tanto, la generación del conocimiento social depende estrechamente de los contextos en los que se inscriben los individuos. El conocimiento de la vida cotidiana tiene un carácter generativo y constructivo, es decir, que este conocimiento es producido de forma inmanente en las interacciones con los objetos sociales que conocemos. En segundo lugar, consideran que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación e interacción entre individuos, grupos e instituciones. Al igual que la mayoría de los fenomenólogos otorgan un papel relevante al lenguaje como mecanismo de transmisión y creación de la realidad y, sobre todo, como marco en el que la realidad adquiere sentido. Estos “autores consideraban el lenguaje como una forma específica del proceso de “significación”, un subtipo de objetivación que se distingue por su propósito manifiesto de representar una amplia serie de significados subjetivos” (Ritzer, 1996: 284).

En definitiva, defienden una aproximación al conocimiento de sentido común en el que destacan su carácter productor y creativo más que reproductor, su naturaleza social más que individual y su función significativa más que referencial.

A continuación, siguiendo el planteamiento de Denise Jodelet, considerada una de las principales representantes de la corriente clásica, nos centraremos en la noción de RS, su proceso de constitución y funciones.

Antes de definir la RS, la autora se detiene en señalar y remarcar dos constataciones que se derivan del acto de representar: “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1984: 475). Por un



lado, toda representación es la representación de un objeto (un acontecimiento, un personaje social, una teoría, etc.) a partir del cual se elabora el contenido de la representación social. Dicho contenido es pues un conjunto de informaciones sociales, opiniones, imágenes, metáforas, creencias, actitudes, sistemas de referencia, categorías de clasificación, etc., relativas a ese objeto social al que remite. Por otro lado, las representaciones son producciones de un sujeto individual o colectivo (individuo, familia, clase, grupo, etc.) en relación con otro sujeto. Sujetos que imprimen a sus representaciones toda una serie de particularidades vinculadas a su posición social.

En consecuencia, la RS es el proceso por el cual se establece la relación del sujeto con el mundo social y material. Según Denise Jodelet, “el concepto de RS designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, de las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (1988: 474).

Tras una revisión general del campo de investigación sobre RS y ante la amplia variedad de formas que éstas presentan, Jodelet, en un esfuerzo sistematizador, señala una serie de características específicas de las mismas en cuanto a sus contenidos y a su estructura:

- a) En tanto que proceso, la representación es la transformación social de una realidad en un objeto de conocimiento, objeto que es también social<sup>27</sup>. Es social en el sentido de ser “compartidas por muchos

---

<sup>27</sup> Recordemos que la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación, según esta autora, “se deriva de: los contextos y condiciones en que se sitúan los individuos y los grupos; la comunicación mediante la que circulan; los marcos de aprehensión que proporciona el bagaje cultural; y los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas”. (Jodelet, 1988: 473)

individuos y como tal constituir una realidad social que puede influir en la conducta individual” (Moscovici, 1979: 104).

- b) Las RS se refieren a una extensa gama de fenómenos que presentan diversos niveles de complejidad: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede; categorías que sirven para clasificar el mundo que nos rodea; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.
- c) La representación tiene un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. No es un mero calco ni un reflejo especular de la realidad, sino que selecciona y distorsiona los materiales dados en función de los intereses vinculados a las posiciones sociales ocupadas por los sujetos.
- d) Su carácter es simbólico y significativo. Este carácter es definido según Moscovici por una relación figura/sentido que explica una correspondencia entre ambos. El aspecto de imagen o figurativo es inseparable de su aspecto significativo. La estructura de cada representación “aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como el anverso y el reverso de una hoja de papel: la cara figurativa y la cara simbólica. Decimos que representación es igual a figura/sentido, lo que significa que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura” (Jodelet, 1988: 476). Desde este punto de vista el contenido simbólico de las representaciones se refiere a la estructura imaginaria de los individuos y constituye uno de sus modos de expresión donde la realidad, según el punto de vista psicoanalítico, es construida por las expectativas, deseos y los sentimientos que nosotros proyectamos sobre ella (Fischer, 1996:128).
- e) La representación se construye en un proceso relacional: la interacción social. Es una elaboración mental que adquiere sentido en función de la implicación de las personas o grupos en relación con la elaboración mental de otras personas o grupos. De este modo las RS se convierten en elementos de intercambio en la comunicación social. Tienen un

carácter constructivo, autónomo y creativo. En el acto de representar siempre hay una parte de actividad de construcción y reconstrucción. A la vez que se construye y reconstruye la realidad, se produce una remodelación de la misma. Por tanto, las RS poseen un carácter dinámico que les permite transformar los conocimientos sociales, tanto a través de su emergencia; como mediante la modificación de las estructuras representacionales previas.

#### **4.1.3. La constitución de las representaciones sociales.**

Después de esta exposición de las características de las RS, nos detendremos ahora en los principales procesos que, siguiendo a Jodelet (1988, 2006), intervienen en la constitución de las RS y que se refieren a su elaboración y funcionamiento, esto es, la objetivación y el anclaje.

Según Denise Jodelet, estos procesos, puestos de manifiesto por Moscovici al estudiar cómo penetra una teoría, -el psicoanálisis- en la sociedad, están en la base de las operaciones mentales que explican el funcionamiento del pensamiento social. Es decir, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación, a su vez transforma lo social.

##### **4.1.3.1. La objetivación.**

La objetivación es la materialización del objeto de conocimiento, la operación mediante la cual se forma la imagen, lo abstracto se concreta, los conocimientos relativos al objeto de la representación se organizan y disponen de un modo concreto. Para Moscovici, objetivar es absorber el exceso de significados materializándolos.

Esta operación, se lleva a cabo mediante tres procesos:

a) Selección y descontextualización de las informaciones o de los elementos del objeto a representar. Las informaciones que circulan se seleccionan según criterios culturales y normativos. De modo que se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema de valores del ambiente. Desligadas del contexto que las ha producido, estas informaciones son remodeladas en

una construcción específica. Esta es la razón por la que las informaciones con igual contenido son procesadas diferencialmente por las personas. Se trata pues, de un proceso de apropiación de informaciones para dominarlas.

b) Formación de un núcleo figurativo, es decir, de un esquema que organiza estas informaciones en una imagen que reproduce de manera visible una estructura conceptual. Esta estructura se forma en torno a “organizadores socioculturales” o modelos que aparecen como formas universales, modelos ideológicos o arquetipos tomados del fondo común de la cultura particular presente en el universo mental de los individuos o grupos implicados. La esquematización está subordinada a la finalidad social de la RS. Con ella se produce una distorsión significativa fruto de un juego de enmascaramiento y de acentuación de los elementos que componen el objeto de la RS.

c) Por último, la naturalización, se trata de la conversión de los elementos figurativos en elementos concretos de uso cotidiano, adquiriendo con ello estatus de naturaleza, cosificación (ontologización). Para Fischer la naturalización puede definirse como el proceso de transformación de los elementos del pensamiento en “verdaderas categorías del lenguaje y del entendimiento –categorías sociales- adecuadas para ordenar los acontecimientos concretos y para ser tejidos por ellos” (Fischer, 1996: 87). En consecuencia la representación se impone como un “dato perceptivo”, una evidencia que ayuda a simplificar la complejidad de la realidad, a eliminar sus ambigüedades e incertidumbres.

#### **4.1.3.2. El anclaje.**

El segundo proceso implicado en la construcción de las RS, que actúa simultáneamente y en relación dialéctica con la objetivación, es el anclaje.

Con el anclaje la RS se liga al marco de referencia de la colectividad y se convierte en un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Es decir, por un lado, es el proceso responsable de la integración de nuevas informaciones en los sistemas de conocimiento y significado preexistentes. Por otro, convierte a la RS en un saber útil, en un instrumento para la comunicación y comprensión del mundo que nos rodea.

El proceso de anclaje nos permite comprender tres operaciones fundamentales de toda representación:

a) La atribución/asignación de sentido al objeto representado mediante la constitución de una red de significaciones. Las significaciones que los sujetos dan a ese nuevo objeto se derivan del sistema de valores sociales que poseen. En este sentido el anclaje pone en evidencia la inscripción social de los individuos y grupos, y revela las relaciones que les unen a una cultura determinada.

b) La instrumentalización del saber (apropiación). El anclaje muestra que la representación funciona como un sistema de interpretación del mundo social que sirve de marco para orientar las conductas. Las RS al proporcionar tipologías, que sirven para clasificar el mundo, y categorías útiles para reinterpretar la realidad, se convierten en un sistema mediador capaz de regular las relaciones sociales.

c) El enraizamiento en un sistema de pensamiento. La nueva representación no se inserta en una tabla rasa sino que se acopla en los sistemas de conocimiento preexistentes. Por anclar se entiende nombrar, clasificar y explicar la novedad dentro de lo conocido, de lo que nos resulta familiar. En palabras de Moscovici: “el proceso de anclaje posibilita que algo no familiar e inquietante, que incite nuestra curiosidad, sea incorporado dentro de nuestra propia red de categorías, permitiéndonos compararlo con aquello que nosotros consideramos como miembro típico de esa categoría” (Moscovici, 1981: 136, en Moñivas, 1994: 415). La integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento previos compartidos como por la posición social de las personas y de los grupos. En definitiva, el anclaje permite comprender como se efectúa la integración de la novedad en un sistema dado, así como la reorganización de los elementos en interacción.

La relevancia del proceso de anclaje reside en su capacidad de articular las tres funciones básicas de la representación: a) función cognitiva de integración de la novedad, b) función de interpretación de la novedad y c) función de orientación de las conductas y las prácticas sociales (Jodelet, 1984: 486 y Seca, 2005: 65).

#### **4.1.4. Modelos de interpretación en relación al estudio de las Representaciones Sociales.**

Encontramos una multiplicidad de definiciones de las RS, todas ellas complementarias. Los autores, incluido Moscovici, no proporcionan una sola definición acabada y cerrada, sino que aportan sucesivas aproximaciones lo cual implica una gran diversidad de matices según las perspectivas en las que se sitúan.

En el caso de Moscovici, este autor declara explícitamente que esta pluralidad, flexibilidad semántica, se deriva de su intención de no limitar el campo de investigación para favorecer la aparición de una teoría que funciona como un paradigma; es decir, de una corriente de pensamiento y de un espacio de estructuración de saberes en ciencias sociales (Seca, 2005 y Moñivas 1994).

Respecto a la diversidad de perspectivas, Jodelet (1984 y 2006) apunta que, al tratarse de un campo de investigación ubicado en el espacio de intersección entre la psicología y la sociología, los autores, dependiendo de la disciplina de la que proceden, enfatizan más los aspectos psicológicos o los sociales. La autora enumera varios modelos de interpretación dentro de la teoría de las representaciones sociales (TRS), que oscilan entre los enfoques más cognitivistas y los más sociologizantes.

Los primeros se centran más en los procesos de génesis de las representaciones, sus condiciones de emergencia y transformación. Es decir, en la manera en que los sujetos construyen su representación.

Los segundos, estudian las RS en tanto que productos, explicando su contenido, estructura y funciones. Entienden que los sujetos son portadores de determinaciones sociales, de modo que las RS son fruto de la reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos o de ideologías dominantes.

Para Jodelet (2006) existen tres modelos psico-sociológicos de interpretación de las RS: la genética o procesual, la estructural y la dinámica o sociológica.

La perspectiva genética o procesual, también llamada escuela clásica, ha sido desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta

de Serge Moscovici. Estos autores enfatizan el aspecto constituyente más que el aspecto constituido de las representaciones. Por lo tanto, se centran en el estudio de las condiciones de emergencia y transformación de las RS, poniendo en relación sus contenidos y configuraciones con las condiciones sociales de producción y circulación.

El abordaje estructural, iniciado a mediados de los años 70 en Aix-en-Provence por Jean Claude Abric, se centra más en las RS en tanto que productos constituidos. Describe los contenidos atendiendo a su organización y estructura. Retoma la noción de esquema figurativo y privilegia una definición de representación como sistema socio-cognitivo. Su hipótesis es que los contenidos de una RS se organizan en torno a un núcleo central (NC) o sistema estructurante, que determina el sentido, y un sistema periférico (SP) que está en relación con él.

El núcleo central es el elemento o conjunto de elementos que confieren significado y coherencia (es decir, lógica interna) al conjunto de la RS. Ligado a las normas, valores, expectativas, a la implicación personal, a las finalidades de una práctica, a la memoria y a la historia colectiva, favorece el consenso y la homogeneidad cultural y psicológica de un grupo o de un individuo. Es la parte más estable, coherente y resistente al cambio de la RS. Coincidiría con lo que algunos autores denominan racionalidad lógica, o cosmovisión, traducida en muchos casos en proposiciones, hipótesis y, además, en metáforas.

Los elementos del núcleo central están jerarquizados y se definen por dos atributos: a) pueden tener una utilidad práctica (referencia funcional para la acción) y b) Se caracterizan por una dimensión prescriptiva (normativa), expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En definitiva, los enunciados, las imágenes, las normas implicadas por el núcleo central tendrán una influencia en la organización y la estructuración de los discursos y las prácticas (Seca, 2005).

El núcleo central cumple dos funciones: generadora (crea o transforma los demás elementos de la representación, es decir, les da sentido) y organizadora (clasifica y ordena los elementos de la RS).

Los elementos del sistema periférico (SP) deben su nombre a su relación con el núcleo central y están determinados por él en su sentido, grado

de centralidad, su valor y sus funciones. El sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas adaptándose a una realidad concreta, resultando de ello la movilidad y la pluralidad características de las personas.

El sistema periférico, cumple tres funciones:

a) Concreción: favorece el anclaje de la RS, la adapta a la realidad cotidiana, la hace comprensible y trasmisible en las interacciones.

b) Regulación: diversifica el contenido dotándolo de mayor flexibilidad en relación con los elementos centrales. Los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a la evolución del contexto.

c) Protección o defensa del núcleo central: cumple una función de “parachoques” al proteger al núcleo central de su eventual transformación. Si el núcleo central cambia es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza. (Seca, 2005).

Por último, la perspectiva dinámica, vinculada a la escuela de Ginebra cuyo principal representante es Willem Doise (1990), es también denominada sociológica. Asume la presencia de un marco de referencia compartido por un sistema de comunicación y de relaciones simbólicas dado. Destaca la conexión entre la representación social y los factores socio-estructurales, tales como los estatus socialmente definidos.

Para Doise “las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales (...) estos esquemas organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (Seca, 2005: 39). Estos principios generativos, estructurantes y organizadores, funcionan como conjuntos de referencias y de identificación. Desde este punto de vista el estudio de las RS se debe focalizar/centrar en “el análisis de las regulaciones efectuadas por el metasistema social en el sistema cognitivo” (Doise, 1990: 115, en Seca, 2005: 39).

Estas formas estructurantes, organizadoras que son los esquemas generativos de Doise, están muy próximas de la noción de *habitus* elaborada



por Bourdieu (1991)<sup>28</sup>. Desde una perspectiva sociológica Bourdieu introduce el concepto de habitus definido como conjunto de esquemas de percepción, apreciación y evaluación a partir de los cuales se generarán las prácticas sociales; estructura estructurante, principio a partir del cual el agente construye sus prácticas y sus representaciones del mundo, de las cosas del mundo, de lo que está bien y está mal, de lo posible y de lo imposible, de lo pensable y de lo impensable.

Las RS en Bourdieu se explican a través de su hipótesis de la homología estructural, es decir “que existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social -especialmente entre los dominantes y los dominados en los diferentes campos- y los principios de visión y de división que los agentes sociales les aplican” (Bourdieu, 1989: 7, en Gutiérrez, 2004).

Bourdieu reformula y generaliza la hipótesis de Durkheim y Mauss sobre la homología entre la estructura social del grupo y sus sistemas cognitivos. Como ya hemos mencionado anteriormente, para Durkheim, las categorías con las que conocemos tienen un origen y una función social. Estas categorías, en las que se apoyan las representaciones colectivas, se organizan desde la estructura social del grupo, estructura social que está histórica y socialmente determinada.

Las representaciones colectivas preexisten a los individuos, los cuales las aceptan como universales para poder vivir en un mundo social y actuar en él de una manera coordinada. Para Durkheim, las formas de clasificación, dejan de ser formas universales y trascendentales para convertirse en formas sociales, en términos de Bourdieu, arbitrarias y socialmente determinadas.

Esta tesis durkheimiana del socio-centrismo de los sistemas de pensamiento es desarrollada por Bourdieu en cuatro aspectos:

---

<sup>28</sup> Para Bourdieu el habitus consiste en: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. (Bourdieu, 1991: 92).

- a) A diferencia de Moscovici, para Bourdieu la correspondencia entre estructuras cognitivas y estructuras sociales, que Durkheim y Mauss observan en las sociedades pre-capitalistas, se da también en las sociedades avanzadas.
- b) Las divisiones sociales y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos porque están ligados genéticamente. Los esquemas mentales son fruto de la incorporación de lo social. Los sistemas simbólicos, las representaciones, son instrumentos de conocimiento y de comunicación, es decir, tienen una capacidad de construir la realidad que tiende a establecer un sentido inmediato del mundo.
- c) La correspondencia entre las estructuras sociales y mentales cumple funciones políticas. Los sistemas simbólicos no son sólo instrumentos de conocimiento, son también instrumentos de dominación puesto que posibilitan la imposición del arbitrario cultural.
- d) Los sistemas de clasificación, las representaciones, constituyen un “enjeu”, una apuesta de las luchas que oponen a los individuos y a los grupos en las interacciones de la vida cotidiana. Dado que los sistemas simbólicos son productos sociales que, (a su vez) producen la realidad, transformar la representación del mundo implicaría, hasta cierto punto, transformar las relaciones sociales.

En definitiva, las RS son para Bourdieu, imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de los agentes, maneras de verlos, de pensar procesos y de evaluarlos. Son producto del habitus y funcionan como mediaciones que posibilitan la imposición de la violencia simbólica entre los agentes sociales.

Finalmente hay que decir que la TRS ha recibido numerosas críticas entre las que destaca su ambigüedad conceptual, si bien, como hemos mencionado más arriba, Moscovici considera una virtud la ausencia de una definición precisa y cerrada del concepto de representación social. Desde el punto de vista epistemológico Moñivas (1994) destaca la potencialidad heurística del concepto de RS para analizar fenómenos complejos. A pesar de las críticas de circularidad y vaguedad, entiende que ha tenido la virtud de

incluir y organizar en una teoría este conjunto de dominios<sup>29</sup> tradicionalmente estudiados por la psicología social.

Respecto a otros conceptos afines al de RS tales como: opiniones, creencias, actitudes, ideologías, estereotipos, etc., Jodelet (1984) afirma que son objetos parciales emparentados con las RS, pero elude entrar en el clásico debate de las diferencias entre actitud, ideología y representación. Por su parte, Seca (2005) propone un esquema en el que opiniones y actitudes son elementos constituyentes de las representaciones mientras que la ideología sería un todo más amplio formado por el conjunto de representaciones sociales.

En general, desde la tradición sociológica las representaciones sociales se consideran como elementos mediadores entre los contextos socioeconómicos e institucionales y los agentes sociales individuales. Estas representaciones funcionan a modo de filtros interpretativos de la realidad que orientan y rigen las relaciones de los sujetos con su medio. Por lo tanto, el sentido de los hechos sociales no está contenido plenamente en la conciencia de los individuos; más bien se trata de un producto colectivo (supraindividual), que se constituye y actualiza en las interacciones, y no es completamente consciente. Las representaciones sociales, además de ser componentes constitutivos de las estructuras ideológicas, están condicionadas por ellas.

---

<sup>29</sup> La noción de dominio para este autor se refiere a “un tema unificado o un conjunto de fenómenos y de informaciones que tienen entre sí relación, hasta el punto de presentar cierta unidad” (Moñivas, 1994: 411).

## 4.2. EL DESARROLLO.

El presente trabajo va a pivotar en torno al concepto de Desarrollo. Por ello vamos a dedicar este capítulo a presentar el marco donde se inscribe la perspectiva desde la que se aborda esta investigación.

La palabra Desarrollo alude a un conjunto de fenómenos que tienen la virtud de funcionar como una utopía para millones de personas ricas o pobres de todos los continentes. Según Sachs (1996), la idea de Desarrollo ha guiado las políticas, principalmente aunque no solo, económicas, a nivel mundial desde la segunda gran guerra. El Desarrollo se ha convertido en una palabra “fetiche, que lejos de describir con precisión un conjunto de fenómenos socialmente relevantes, es uno de los conceptos del siglo XX más densamente imbuidos de ideología y de prejuicios, de modo que actúa como un poderoso filtro intelectual de nuestra percepción del mundo contemporáneo” (Viola, 2000: 11).

Se ha convertido en un mito: el de la creencia en el progreso material ilimitado, junto con la promesa de continuo aumento de bienestar generalizado, en un contexto de paz social y abundancia sin límites (Colectivo IOÉ, 1995). Esta promesa, que como veremos más adelante, funciona con un esquema similar al de las religiones de salvación (Rist), va ligada a otro elemento que se ha constituido en un dogma<sup>30</sup>: el Desarrollo sólo se puede conseguir a través de un único modelo, la modernización capitalista<sup>31</sup>. En términos de Palenzuela, (2009), estaríamos asistiendo a un proceso de “sacralización laica”<sup>32</sup> del concepto, que lleva a atribuirle connotaciones de inevitabilidad, esencialismo y bondad intrínseca.

---

<sup>30</sup> En el Diccionario de la Real Academia de La Lengua Española [en línea, <http://dle.rae.es/?w=dogma>, consultado el 30-6-2016], aparece: Dogma Del lat. *dogma*, y este del gr. δόγμα *dógma*. 1. m. Proposición tenida por cierta y como principio innegable. 2. m. Conjunto de creencias de carácter indiscutible y obligado para los seguidores de cualquier religión. 3. m. Fundamento o puntos capitales de un sistema, ciencia o doctrina.

<sup>31</sup> Colectivo IOE. (1995: 18). Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad. Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS. Madrid.

<sup>32</sup> Según Palenzuela, “la “sacralización laica” es una estrategia que convierte determinados conceptos como progreso, libertad, razón, técnica, modernidad, etc., en dogmas que se incorporan acríticamente a nuestros esquemas de pensamiento y orientan de forma decisiva nuestra visión del mundo, otorgando un determinado sentido a nuestras prácticas sociales”. (Palenzuela, 2008: 130).

El Desarrollo es una idea fuerza que inspira conductas, que sirve de motor de cambio social, que justifica políticas nacionales e internacionales, que funciona como principio legitimador de la existencia de innumerables instituciones gubernamentales o no, que moviliza notables recursos financieros, que genera un considerable número de trabajadores, (profesionales o voluntarios); en definitiva, aglutina expectativas e ilusiones de multitud de gentes con intereses muy diversos y contradictorios.

Abordar la definición de la idea de Desarrollo se presenta como una tarea ardua debido principalmente a la polisemia y ambigüedad de la palabra. Se trata de acercarnos a un concepto que circula profusamente en todos los estratos y medios sociales. La laxitud del término permite su utilización en innumerables campos<sup>33</sup>. El Desarrollo se asocia con crecimiento, aumento, prosperidad, incremento, progreso, avance, mejora, explicación, exposición, etc. Aunque sus usos y significados han ido cambiando a lo largo del tiempo, siempre ha suscitado connotaciones positivas (Willians, 1985). En definitiva, el significado que evoca de manera espontánea la palabra Desarrollo es la de un cambio positivo.

Dada la dificultad de la tarea, podemos realizar una primera aproximación al significado de Desarrollo buscando en los diccionarios especializados y de la lengua.

En el diccionario de uso del español de María Moliner (1992), el término Desarrollo se define como: “Acción de desarrollarse. Conjunto de estados sucesivos por los que pasa un organismo, una acción, un fenómeno o una cosa cualquiera. Grado mayor o menor de crecimiento. Transformación del niño en adulto y periodo de la vida en que se verifica.”

El Diccionario de la Lengua Española, en su Vigésima segunda edición on line de la RAE<sup>34</sup>, ofrece las siguientes definiciones: 1. m. Acción o efecto de desarrollar o desarrollarse. 2. m. Combinación entre el plato y el piñón de la bicicleta, que determina la distancia que se avanza en cada pedalada. 3. m. Economía. Evolución progresiva de una economía hacia mejores niveles de

---

<sup>33</sup> Podemos encontrar múltiples ejemplos del uso de esta palabra que da nombre a áreas de conocimiento desde la psicología (psicología del desarrollo, evolutivo, cognitivo, moral), la biología, la ingeniería, las ciencias biomédicas hasta la economía o la política. Sin olvidarnos de su utilización en las Instituciones Internacionales del Desarrollo de Naciones Unidas.

<sup>34</sup> Página consultada en el enlace oficial de la RAE: <http://lema.rae.es/drae/?val=desarrollo>.

vida. Esta edición recomienda ver también la entrada polo de desarrollo que nos envía a polo industrial: Zona oficialmente delimitada, cuyo desarrollo industrial se trata de conseguir mediante diversas medidas de favor a las industrias que en ella se establezcan.

Este artículo de la RAE está enmendado y remite al avance de la vigésima tercera edición en la que añade una acepción relacionada con la mecánica: Relación entre la potencia y la velocidad de las marchas de la caja de cambios de un automóvil, determinada por la disposición de los engranajes, y al término Desarrollo sostenible. 1. m. Desarrollo económico que cubriendo las necesidades del presente, preserva la posibilidad de que las generaciones futuras satisfagan las suyas.

Si acudimos a los diccionarios de Sociología, las acepciones se dirigen en la misma dirección; por ejemplo, el de Giner, Lamo de Espinosa y Torres nos provee de la siguiente definición: “Este término, o Desarrollo económico, alude al proceso de mejora de la calidad de vida por el incremento de la renta y el aumento del consumo de alimentos, servicios médicos, educación, etc. Se presenta como un profundo cambio estructural que permite a un país dejar de ser tradicional, agrario y atrasado para convertirse en industrial y moderno (...) Los conceptos de Desarrollo y crecimiento económico suelen utilizarse indistintamente, si bien ambos se miden por el incremento de la renta nacional per cápita, la idea de Desarrollo se aplica a los países en Desarrollo o subdesarrollados. (...)” (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 2006: 214).

Es decir, en los diccionarios, tanto genéricos como especializados, el Desarrollo aparece ligado a dos acepciones. Por un lado, alude al despliegue de las potencialidades de crecimiento de objetos u organismos y, por otro, cuando se refiere más a lo social se vincula con la mejora de las condiciones de vida, ya sea en términos individuales o colectivos.

La ambigüedad y multidimensionalidad de significados del concepto de Desarrollo se deriva, en parte, de un proceso que ha convertido a este término en una palabra plástica. Para el lingüista Uwe Pörksen<sup>35</sup>, las palabras plásticas o Plastic Words se caracterizarían por: a) haber pertenecido en un primer momento a la lengua coloquial en la que tenía un sentido claro y preciso, Ej.,

---

<sup>35</sup> Citado por Rist, (2002: 22): Uwe Poerksen. *Plastic Words. The Tyranny of a modular language*. The Pennsilvanya State University. 1995. (Original en 1988 en Alemán).

desarrollo de una ecuación; b) haber sido utilizada más tarde en el lenguaje culto, por ejemplo, desarrollo de las especies y c) haber sido retomada actualmente por el idioma de los tecnócratas en un sentido tan amplio que no significa nada, sino aquello que quiere decir quién habla en cada caso. En tales palabras, lo importante es la transformación del sentido y el cambio en la función, es decir, en cómo se usan<sup>36</sup>. Este autor estudia los fenómenos de contacto entre variedades lingüísticas, y más específicamente, las relaciones entre el campo lingüístico científico y el lenguaje coloquial. Considera que con la menor utilización del latín como lengua de la ciencia y de la técnica, junto con la mayor democratización que supone el uso de las lenguas vernáculas en el campo científico-tecnológico, se producen una serie de intercambios entre ambos campos. Y en consecuencia, según Pörksen, se ha operado una “Verwissenschaftlichung der Alltagssprache” que Renwick (2003) ha traducido como cientifización de la lengua cotidiana. En el caso del léxico, la ciencia tiende a tomar del acervo popular palabras a las que otorga un uso restringido y especializado. Cuando estas palabras vuelven al uso cotidiano, cargadas de un halo de prestigio (vinculado con la autoridad y el poder otorgado a la ciencia de solucionar todos los problemas), se pueden producir dos fenómenos. Por una parte, se puede enriquecer el habla popular con el uso de muchos términos de procedencia científico técnica a través de la proliferación y consumo de productos derivados de la industria que son resultado de la investigación científica. Por otra parte, hay determinadas palabras, “plastic words” o “palabras plásticas” (desarrollo, relación, comunicación, producción, consumo, energía, progreso, identidad, sexualidad, planificación, globalización, estructura), que, al volver a la lengua vernácula, sufren una extensión de su significado y sus usos junto con una difuminación de su contenido. Son términos de carácter neutral, con un alto grado de abstracción que, estando diseñadas para un empleo conforme a las exigencias de un campo científico

---

<sup>36</sup> Rodríguez Ponce (2002: 418) caracteriza las palabras plásticas o *Plastic words* como aquellas en las que “la connotación es más potente que la denotación, lo que sugieren es más importante que su contenido, de ahí la dispersión que provocan al intentar definir las”. Tienen un halo de indefinibilidad y de prestigio al mismo tiempo. Al extenderse su uso, aumenta su poder connotativo. Son estereotipos generados a partir de términos científicos. Concretan y uniformizan amplios campos de experiencia. Su empleo adscribe al usuario a una élite de expertos y constituyen un grupo homogéneo de *internacionalismos*.

concreto donde poseen un significado específico, multiplican sus posibilidades de aplicación cuando pasan a la lengua coloquial, de modo que resulta muy difícil definir las, aun cuando el hablante tenga la certeza de saber lo que significan. El paso de estas palabras del lenguaje científico a la lengua coloquial conlleva una distorsión de la realidad y la implantación de determinados modelos de pensamiento de los que los hablantes no son conscientes al extrapolar metáforas de una esfera a otra. El peligro que conllevan estas palabras es que encajan la realidad en un modelo difícilmente definible, pero con apariencia de verdad y exactitud. Su campo de aplicación es casi ilimitado y reducen a un denominador común gigantescos campos de experiencia. La abstracción crea espacios panorámicos homogéneos y sacrifica las particularidades individuales así como los matices semánticos que normalmente aportan otras palabras en el lenguaje cotidiano. (Renwick 2003). Su apariencia de neutralidad, su vacío de significación y su connotación claramente positiva las convierten en palabras comodín, utilizables en discursos de todo tipo, incluso de orientaciones ideológicas opuestas; porque estas palabras, aunque no denoten nada en concreto, confieren poder y legitimidad al discurso a la vez que se degrada la información que estos mismos discursos vehiculan (Stahel y Cendra, 2011).

Desde presupuestos teóricos post-marxistas y tomando elementos de la tradición del psicoanálisis lacaniano y el estructuralismo de Saussure, el filósofo Ernesto Laclau propone los conceptos de significante vacío y significante flotante. Estas categorías fueron desarrolladas con el objetivo de estudiar el análisis político del discurso y más específicamente, la lógica del proceso de construcción de la hegemonía política<sup>37</sup>. Los significantes flotantes son elementos particulares, palabras, símbolos, imágenes o valores ambiguos que conforman una materia prima ideológica. Se vinculan inicialmente con los intentos por “dominar el campo de la discursividad” en torno a “puntos nodales” de la cadena discursiva, en un campo sobre-determinado en el que ninguna identidad es fija ni estable (Montero, 2012: 3). La diferencia entre significantes vacíos y flotantes radica en que los primeros requieren de una frontera política

---

<sup>37</sup> Laclau entiende por “*hegemonía* una relación por la que un contenido particular asume, en un cierto contexto, la función de encarnar una plenitud ausente” (Laclau, 2002: 122).



estable, mientras que los segundos tienen que ver con los desplazamientos de dicha frontera (Laclau, 2005: 167). Los significantes vacíos son, en sentido estricto un significante sin significado, elementos despojados de todo vínculo con significados particulares que, paradójicamente, asumen el papel de representar al conjunto del sistema. Los significantes flotantes, al no estar fijados a ningún significado pueden ser redefinidos continuamente. Son términos ambiguos y polisémicos que, por su capacidad de condensación y articulación de la lucha política, pueden inscribirse en proyectos hegemónicos distintos –incluso opuestos- y en pugna. Su papel no es aludir a, o expresar un contenido conceptual o literal sino “nombrar” o representar una plenitud ausente: “En tanto nombra una plenitud indiferenciada no constituye un término abstracto sino, en el sentido más estricto, vacío” (Laclau, 2005: 126). Siguiendo la propuesta laclausiana, Rodríguez (2008: 1) sostiene “que el Desarrollo, tal y como se lo entiende desde comienzos de la Guerra Fría, puede interpretarse como un significante vacío para nombrar la plenitud ausente de la comunidad política que se ha denominado Tercer Mundo”. El Desarrollo, según este autor, es un significante vacío, “producto de una operación hegemónica de los EE UU en el contexto de la Guerra Fría y de la descolonización para disputar al bloque soviético la adhesión de los países llamados del Tercer Mundo consiguiendo su adhesión al "mundo libre". Con ella ha logrado articular las aspiraciones de las ex-colonias a mayores niveles de bienestar material con las demandas de libertad de mercado, propiedad privada y democracia en vez de hacerlo con sus rivales: socialismo, propiedad social de los medios de producción y dictadura del proletariado, y así consolidar el liderazgo mundial de los EEUU sobre estos países. (Rodríguez, 2008: 11).

En este trabajo, partimos de la idea de que los conceptos, en este caso, el Desarrollo, son una construcción social e histórica. Es decir, el discurso del Desarrollo es el resultado de luchas por imponer una definición de la realidad, por dar sentido a las prácticas sociales y proveer de una interpretación plausible y socialmente aceptada a la vida social. En otras palabras, capaz de

de convertirse en discurso hegemónico<sup>38</sup>, definiendo los límites de lo posible, de lo que se puede o no pensar.

En tanto que producto históricamente construido, el discurso dominante, coexiste con otras formas de creación de significados y es resistido, limitado, alterado, reinterpretado y desafiado por formas alternativas o directamente opuestas. En palabras de Williams "la cultura dominante, por así decirlo, produce y limita a su vez, sus propias formas de contracultura". (Williams, 1988: 136).

A continuación, haremos un recorrido histórico por la conceptualización del Desarrollo en las ciencias sociales, teniendo en cuenta: a) sus antecedentes en la idea de progreso y en la Ilustración, b) su emergencia a mediados del siglo XX, y c) su cristalización en las principales teorías del desarrollo: la teoría de la Modernización, la teoría de la Dependencia y el Post-desarrollo y en los textos producidos por el extenso aparato institucional del Desarrollo. Con este rodeo intentamos aproximarnos a la génesis de los procesos de institucionalización del Desarrollo, a sus funciones sociales y a las circunstancias que han contribuido a la configuración actual del mismo. Para ello nos apoyaremos principalmente en las aportaciones de Gilbert Rist, Guy Bajoit y Arturo Escobar.

Rist (2000) y Escobar (2005), desde una perspectiva foucaultiana efectúan una deconstrucción del concepto de Desarrollo. El primero analiza los estratos de sentido sobre los que se ha ido articulando este concepto hasta convertirse en el episteme de una época. Mientras que Escobar, principal representante académico del post-desarrollo, hace hincapié en los efectos de poder del discurso del Desarrollo. Para este autor el discurso del Desarrollo habría funcionado como un nuevo orientalismo<sup>39</sup> aplicado al Tercer Mundo<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Utilizamos el término hegemónico en el sentido desarrollado por Gramsci que define *hegemonía* como la manera de crear sentido común, de interpretar el mundo, la sociedad y las relaciones sociales como realidades fijas e inmutables. Una visión dominante del mundo que es aceptada como guía política intelectual y moral de una sociedad. Su aceptación por parte de la sociedad civil deriva de su capacidad de persuasión, de su capacidad de convencer y no de vencer. Gramsci, A. 1986. *Cuadernos de la cárcel*. Era. México. 1986.

<sup>39</sup> Término creado por Edward Said en su célebre obra *El orientalismo* (2003) que hace referencia a la representación de Oriente por parte del pensamiento colonial occidental desde finales del S. XVII. En esta obra desmontan con rigor los mecanismos de fabricación del "otro" oriental, mostrando cómo las formas aparentemente neutrales de descripción social reforzaron y crearon ideologías que legitimaron el colonialismo.

Por su parte Guy Bajoit (2003), interesado en el estudio del cambio social, nos proporciona un análisis de las que para él son las cinco principales teorías del Desarrollo: de la Modernización, de la Revolución, de la Competencia, de la Democracia y de la Identidad Cultural. Estos modelos del Desarrollo habrían sido dominantes de forma sucesiva o simultánea desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

#### **4.2.1. Antecedentes del Desarrollo: La idea de progreso.**

En las ciencias sociales la idea de Desarrollo remite a las teorías del cambio social y viene marcada por el contexto en el que nace la sociología<sup>41</sup>. Durante los siglos XVII y XVIII en Europa Occidental se toma conciencia de las transformaciones sociales por las que se estaba atravesando: el surgimiento de la sociedad capitalista moderna, industrial, urbana y la erosión del orden comunal tradicional agrícola; la expansión mundial del sistema capitalista a través de la colonización europea; la revolución copernicana; los avances técnicos y el nuevo ethos racionalista y secularizado. La expresión filosófica y política de esa toma de conciencia fue el movimiento de ideas que conocemos bajo el nombre de Ilustración (Gil Calvo, 1995).

Esta revolución filosófica tiene como temas recurrentes la naturaleza, la razón y el progreso. Los ilustrados conciben la naturaleza como el principio normativo de todas las cosas, un todo poderoso y ordenado, cuyas leyes podemos conocer y descifrar gracias a la razón. La naturaleza se convierte, así, en un modelo a imitar también en el ámbito de la organización social. La filosofía de la historia ilustrada se sustenta en esta idea de progreso, es decir en la creencia de que en la humanidad, al igual que en la naturaleza, se suceden una serie de fases o estadios de desarrollo a través del tiempo. El

---

<sup>40</sup> Expresión cuyo origen se atribuye al francés Alfred Sauvy, Antropólogo, demógrafo e historiador de la economía, quien la empleó en su artículo publicado en *L'Observateur* el 14 de Agosto de 1952 para referirse a las naciones jóvenes que empezaban a independizarse tras el proceso descolonizador que surgió después de la Segunda Guerra Mundial. El autor estableció un paralelismo con el Tercer Estado, apelativo utilizado en la Francia revolucionaria para señalar el surgimiento del pueblo como actor político al formar parte de la Asamblea Nacional, junto con la Iglesia y la Nobleza, los dos estamentos tradicionales del poder en el Antiguo Régimen.

<sup>41</sup> Aunque la genealogía de la idea de Desarrollo podría retrotraernos hasta los autores de la Grecia clásica, decidimos limitarnos aquí a sus antecedentes más próximos vinculados a la visión sociológica.

progreso se entiende como un proceso acumulativo, continuo e infinito que conduce al perfeccionamiento del hombre. El optimismo antropológico de la época atribuye al hombre y a su facultad de razonar, la capacidad de resolver todos los problemas, y de crear un mundo más racional y “mejor”. En definitiva, un mundo que caminaría, en sucesivas etapas, hacia “la destrucción de la desigualdad entre naciones, los progresos de la igualdad en un mismo pueblo, y, en fin, el perfeccionamiento real del hombre” (Condorcet, Esbozo de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano (1794) en Rist, 2002: 51).

En el siglo XIX esta idea de progreso toma la forma del evolucionismo social que permite anclar en el imaginario colectivo la idea de la superioridad occidental. El progreso es consustancial a la historia y todos los pueblos recorren el mismo camino. Además, la sociedad occidental tiene una posición ventajosa debido al papel que juega en su seno la razón, que habría permitido los progresos técnicos y científicos para conseguir una amplia abundancia (de bienes).

Compartiendo los presupuestos principales del evolucionismo social autores como Morgan, Spencer, Comte y Marx elaboran explicaciones “científicas” de la historia según el ámbito de su interés y desde sus respectivas perspectivas. En el área de la antropología Lewis Henri Morgan en su obra *La sociedad Antigua* (1881) plantea que todas las sociedades pasan por tres etapas: salvajismo, barbarie y civilización. Para este autor, el salvaje de hoy es “nuestro antepasado contemporáneo”. Este tipo de explicaciones se siguen dando en la actualidad en determinados ambientes. Por su parte, Herbert Spencer propone la “Ley de la complejidad creciente” según la cual los organismos sociales pasan de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo y de la homogeneidad a la heterogeneidad.

Para Augusto Comte, uno de los padres fundadores de la sociología, la humanidad habría transitado por tres estadios caracterizados por el tipo de conocimiento dominante en cada uno de ellos: teológico, metafísico y positivo. Esta secuencia temporal estaría jerarquizada de tal manera que el último estado sería algo así como la culminación del proceso evolutivo de las sociedades. Por su parte, Marx entiende la historia como una sucesión de modos de producción/formaciones sociales: esclavista, feudal, burgués y

comunista que se sustituyen de manera inexorable, dado que cada uno lleva en sí mismo el germen del siguiente.

En la práctica, el evolucionismo social sirvió para legitimar el colonialismo; las sociedades occidentales emprendieron “un proyecto generoso” cuyo objetivo era hacer avanzar por el camino de la civilización a las sociedades atrasadas.

La idea de progreso es el eje de comprensión de la historia de la tradición occidental (Nisbet, 1991)<sup>42</sup>, y es, precisamente en la Ilustración, cuando alcanza su cenit y se convierte en la idea dominante que impregna el espíritu de la época. Esta idea de progreso de la Ilustración se construye según Rist (2000) en dos momentos. En primer lugar, mediante la ruptura con la idea de decadencia -implícita en las teorías cíclicas-, que supuso la adopción de una visión de progreso infinito, lo que favoreció una lectura lineal de la historia universal. Hasta el S. XVII se entendía la Historia como una sucesión de ciclos de progreso y decadencia donde el pasado se consideraba una edad dorada y el presente una situación de decadencia. La ilustración rompe con esta idea secularizando el providencialismo divino: transforma la utopía religiosa del más allá en una utopía racional. La tradición se convierte en rémora y la solución a los problemas del presente se encuentra en la razón y la ciencia<sup>43</sup>.

En un segundo momento, se adopta la metáfora del evolucionismo social, es decir, la idea de que existe una historia natural de la humanidad. El desarrollo de las sociedades, de los conocimientos y de las riquezas se correspondería con un principio auto-dinámico. El progreso pasa a ser una

---

<sup>42</sup> Nisbet en su libro “*Historia de la idea de progreso*” lleva a cabo un exhaustivo estudio en el que rastrea los orígenes y evolución de esta idea remontándose a la Grecia Clásica. Para este autor la idea de progreso parte de 5 premisas básicas: “1) La fe en el valor del pasado. 2) La convicción de que la civilización occidental es noble y superior a las otras. 3) La aceptación del valor del crecimiento económico y los adelantos tecnológicos. 4) La fe en la razón y en el conocimiento científico. 5) La fe en la importancia intrínseca, en el valor inefable de la vida en el universo” (Nisbet, 1981: 438). Así mismo, señala Nisbet, la idea del progreso sostiene que la humanidad ha avanzado en el pasado a partir de una situación inicial de primitivismo y barbarie, y seguirá avanzando en el futuro. En cierto modo la idea del progreso aparece como una síntesis del pasado y una profecía del futuro. Es una idea inseparable de una visión unilineal del tiempo”. (Nisbet, 1981).

<sup>43</sup> Fue San Agustín quien en su obra *La ciudad de Dios* reinterpreta la idea aristotélica de ciclos sucesivos: nacimiento, apogeo y decadencia; y la sustituye por un esquema narrativo de ciclo único que además responde a una finalidad necesaria: la salvación de la humanidad. (Rist, 2000, 43-49).

“necesidad natural”<sup>44</sup> imparable. Por consiguiente, “el progreso y su nueva formulación el Desarrollo no son entendidos como una opción, sino como la finalidad de la historia”. (Rist, 2000: 51-52).

#### **4.2.2. Emergencia del concepto de Desarrollo versus Subdesarrollo.**

El concepto de Desarrollo tal y como lo conocemos actualmente surgió a mediados del S.XX, en el contexto inmediato de la posguerra mundial. La mayoría de los autores especializados en el tema (Rist, 2000: 85; Esteva en Viola, 2000: 68; Escobar 2007: 19, Gimeno y Monreal 1999: 10) coinciden en señalar el discurso sobre el estado de la unión de 20 de Enero de 1949, del presidente Truman, como el momento fundacional que inaugura la “era del Desarrollo”<sup>45</sup>.

Dado que los discursos no se producen en el vacío, sino que son fruto de determinadas y concretas condiciones históricas hemos de recordar, aunque sea de manera sintética, el contexto en que se generan las palabras de Truman. La segunda Guerra Mundial supuso una transformación en las relaciones internacionales y la emergencia de un nuevo orden mundial caracterizado por la consolidación de Estados Unidos como primera potencia mundial, interesada en ocupar el espacio -económico y político- dejado por las maltrechas potencias europeas en las antiguas colonias. Además, USA protagoniza la ayuda a la reconstrucción europea con un doble fin: limitar el avance de la Unión Soviética y facilitar la salida de sus excedentes productivos en nuevos mercados. En las relaciones internacionales, se inicia la Guerra Fría, una de cuyas consecuencias fue desplazar al Tercer Mundo<sup>46</sup> el campo de

---

<sup>44</sup> Como puede ver en el apartado correspondiente, la naturalización es un recurso de las RS que permite la aceptación incondicional de la propuesta. Lo natural como algo que se impone, como algo contra lo que no se puede luchar frente a lo social-artificial, como algo construido por el hombre y, por tanto, susceptible de cambio. Lo esencial-sustancial frente a lo coyuntural-circunstancial; “el ser frente al estar” que nada (ni nadie) podría detener.

<sup>45</sup> El término Desarrollo ya se había utilizado en el campo económico y social por Marx, La Sociedad de Naciones (art 22, “*grados de desarrollo*”), Lenin (“*el desarrollo del capitalismo en Rusia*”), Schumpeter (*Teoría del desarrollo económico*) y la Asamblea de la ONU (“*Desarrollo económico en los países insuficientemente desarrollados*”). Lo que cambia en este discurso es el nuevo sentido que adquiere la palabra al oponerla a subdesarrollo.

<sup>46</sup> En este momento se establece una nueva división política del mundo, los países se agrupan en tres categorías: el Primer Mundo hace referencia a los países industrializados y desarrollados en los que se incluía Europa Occidental, Estados Unidos y, posteriormente se añaden, Japón y los países recién industrializados del Lejano Oriente; el Segundo Mundo al

batalla ideológico de los dos bloques. En el ámbito de las ciencias sociales hay una confianza absoluta en la capacidad de manejar los problemas de las sociedades mediante la intervención social.

El discurso del Presidente Truman define las principales líneas de la política exterior norteamericana formuladas en cuatro puntos: I) continuar apoyando a la ONU, heredera directa de la Sociedad de Naciones, II) mantener el esfuerzo de reconstrucción europea mediante el Plan Marshall, III) crear una organización común de defensa frente a la amenaza soviética (OTAN), y IV) proporcionar ayuda técnica a las naciones desfavorecidas, asistencia que hasta entonces se concedía a algunos países de América Latina.

En el punto IV del discurso, Harry Truman plantea iniciar una nueva época de prosperidad mundial, liderada por Estados Unidos, alejada del “antiguo imperialismo” (...) “un programa de desarrollo basado en las ideas de una negociación equitativa y democrática”. Dicho Desarrollo consistiría en la implantación de programas que pusieran a “disposición de las regiones subdesarrolladas el saber científico y técnico modernos” (Truman, 1949: 3) para mejorar su crecimiento económico y sus condiciones de vida. El aumento de la producción sería la “clave de la prosperidad y la paz”<sup>47</sup> mundial.

Aunque este discurso es un pequeño catálogo de intenciones sin más compromiso por parte de Estados Unidos que el de movilizar recursos no materiales y actores sociales americanos y de la Comunidad Internacional, su relevancia radica por un lado, en que logra sintetizar algunas ideas que se corresponden con el espíritu de su tiempo; y por otro, a nivel conceptual propone una nueva forma de articular y entender las relaciones internacionales. Así mismo, constituyó el estímulo para la creación de las diversas instituciones dedicadas específicamente a la promoción del Desarrollo (Rist, 2000: 87).

Rist considera que el “invento” del subdesarrollo es tan potente y trascendente porque tuvo, entre otras, la capacidad de transformar las antiguas relaciones jerárquicas y de dominación entre colonizadores y colonizados en

---

que pertenecería la URSS y las sociedades “socialistas” de su órbita que se industrializaron de un modo planificado; y el Tercer Mundo estaría constituido por los países descolonizados del Sur y del Oriente, profundamente subdesarrolladas y preindustriales. (Sztompka, 1995: 156).

<sup>47</sup> Discurso sobre el estado de la Unión del Presidente Truman (1-1-1949). Texto traducido a partir del inglés localizado en: <http://www.bartleby.com/124/pres53.html>. Fecha de consulta: 15-5-2013.

relaciones de (supuesta) igualdad. De este modo, desarrollados y subdesarrollados pertenecen a la misma familia y por tanto ya no tiene cabida la antigua lucha por la liberación nacional, máxime cuando van a estar empleados en una carrera agotadora por llegar a conseguir buenos resultados que se medirían con indicadores aceptados internacionalmente como el Producto Nacional Bruto (PNB).

Otra de las innovaciones de este “Punto IV”, que explicaría su eficacia simbólica<sup>48</sup> y su éxito procede de la forma en que está estructurado el propio discurso. Dividido en cuatro partes: 1) Plantea la situación de pobreza y desesperación en que vive “más de la mitad de la humanidad”; 2) Anuncia, que “por primera vez en la historia” hay una solución que convierte en asequible la felicidad; 3) Pero para conseguir esta transformación, es necesario producir más, invertir, trabajar e intensificar los intercambios y, 4) Finalmente, si se aprovecha esta oportunidad y se hacen los esfuerzos solicitados, será recompensado con la prosperidad prometida para todos. Su poder performativo deriva de la homología que esta estructura narrativa presenta con la de los discursos/narraciones de las religiones de salvación. (Rist, 2002, 92).

En este discurso, Truman convierte el programa de Desarrollo en un subproducto de la modernización para los países pobres; el Desarrollo consiste pues en extender la idea de modernidad en sus dimensiones económicas, políticas y sociales al resto de “pueblos libres<sup>49</sup> y pacíficos”.

A partir de este momento y bajo los supuestos de que es deseable y posible, mediante la utilización de las tecnologías adecuadas, alcanzar el nivel de vida de los países occidentales, surgieron políticas e instituciones nacionales e internacionales para intervenir en el subdesarrollo. En consonancia con este discurso del presidente de Estados Unidos, se crean programas de ayuda a los países pobres auspiciados por las Naciones Unidas<sup>50</sup>. Todos estos programas incorporan la ideología de la época y promueven la difusión de las teorías asociadas.

---

<sup>48</sup> Término formulado inicialmente por Levi Straus. (1949) en su obra “Antropología estructural”.

<sup>49</sup> Con esta palabra designaban a los países que no estaban bajo la órbita de la URSS.

<sup>50</sup> 1949: Programa Ampliado de Asistencia Técnica, 1949: Comisión Permanente de Asistencia Técnica. Fondo especial de Naciones Unidas para el Desarrollo Económico, Sociedad Financiera internacional y la Asociación Internacional para el Desarrollo, ambas dependientes del Banco Mundial; En 1958, la Asamblea General de la ONU establece el Fondo Especial y el



#### 4.2.3. La Teoría de la Modernización.

El paradigma dominante tras la II Guerra Mundial es el de la modernización. Emergió con fuerza en los años 50' para explicar los cambios sociales experimentados en las sociedades occidentales. En este primer momento se identifica Desarrollo con el crecimiento económico y, en última instancia con la modernización<sup>51</sup> (Aliende, 2007: 118).

El concepto de modernización surgió en los ambientes académicos de la sociología funcionalista norteamericana y se refería principalmente a los efectos políticos y sociales del crecimiento económico y a las posibilidades de acelerarlo mediante programas gubernamentales. Se asumía que todos los países iban a transitar por la misma senda de Desarrollo auto-sostenido que habían seguido los países industrializados.

Por tanto, el éxito de este Desarrollo residía en aumentar el crecimiento económico, -medido con indicadores macroeconómicos como el PIB o la Renta per cápita- para provocar los tan deseados efectos modernizadores: industrialización, éxodo rural, urbanización, alfabetización, transición demográfica, crecimiento de los medios de comunicación de masas y Desarrollo político entendido como democratización al estilo occidental .

Los especialistas académicos del Desarrollo, pese a su gran diversidad, compartían una ideología optimista, que según F. X. Sutton presuponían tres principios fundamentales: “1) la capacidad de los gobiernos de actuar como agentes y guías del Desarrollo; 2) la eficacia de la educación y la formación; y 3) la posibilidad de una cooperación mutuamente beneficiosa entre países ricos y pobres en el marco de un orden internacional” (Sutton, 1982: 53). A partir de estas premisas se dedicaron a construir teorías que explicaran y guiaran a la vez el Desarrollo de todos estos países.

El principal divulgador de esta corriente es Rostow, economista, que en su obra “Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista”, tomando como referente la experiencia europea, elabora una teoría que

---

Programa Ampliado de Asistencia Técnica que en 1965 se integran y convierten en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: PNUD.

<sup>51</sup> Para profundizar en las relaciones entre modernización y desarrollo, véase el excelente artículo de Ana Aliende: “Una reflexión sobre modernización y desarrollo”, *Anthropos*, 215, 2007.

contribuyó a la configuración del imaginario desarrollista según la metáfora evolucionista del crecimiento vinculado al cambio social. Distingue cinco fases: 1) la sociedad tradicional: estadio natural caracterizado por su tecnología primitiva y escasez generalizada; 2) las condiciones previas al despegue: se difunde por efecto demostración de los países del norte, sobre todo entre la élites, la idea de que es posible el progreso económico y que este traerá consigo el logro de otros objetivos como la mejora de las condiciones de vida; 3) el despegue o “take-off”; “el brote se abre, la crisálida se transforma en mariposa” la clase dirigente hace triunfar la modernización; 4) el progreso hacia la madurez; se eliminan las barreras de la sociedad tradicional -valores e instituciones- gracias a la técnica, al espíritu de empresas y a las inversiones extranjeras; y 5) la era del consumo de masas: etapa final de la evolución humana, cuyo referente es el fordismo americano.

Rostow pretendía mostrar, por un lado, cómo los países recientemente descolonizados podrían alcanzar un crecimiento económico sostenido y, por otro, con el propósito de limitar el impacto de la revolución cubana en el mundo no desarrollado, explicar por qué el comunismo no podría conseguir este objetivo.

Para acelerar la empresa modernizadora en las sociedades no desarrolladas era necesario eliminar algunos obstáculos. La teoría de la modernización veía en la cultura, los valores, tradiciones y creencias de los países pobres una traba al Desarrollo. Para superar este inconveniente se acude a las teorías de la comunicación como una herramienta de ingeniería social que facilitara la difusión y aceptación no conflictiva de la tecnología industrial, de las instituciones sociales modernas y del modelo de libre mercado.

Los representantes más destacados de este enfoque difusionista de la comunicación para el Desarrollo<sup>52</sup> son Daniel Lerner, Wilbur Schramm y Everett

---

<sup>52</sup> La comunicación para el desarrollo y el cambio social se dedica al estudio de los procesos de desarrollo y cambio social así como las múltiples y complejas formas de articulación entre las tecnologías, las estructuras y los procesos comunicativos. Este campo de estudios surge y evoluciona como un campo específico de investigación dentro de los estudios de comunicación a partir de la década de los años cincuenta, vinculada a la creciente actividad de la cooperación internacional al desarrollo y a las tempranas críticas que ésta despertó entre los intelectuales del Sur (Beltrán, 2005; Fernández Viso, 2012). Ana Fernández Viso (2012) ofrece una historia panorámica de este campo en el ámbito de la investigación y docencia universitarias en España.

Rogers<sup>53</sup>. Estos autores consideran que: 1) el cambio de una sociedad tradicional a una moderna se lleva a cabo a través de un proceso unidireccional de transvase de información y conocimiento del Primer Mundo hacia las poblaciones rurales del Tercer Mundo<sup>54</sup>, y 2) un flujo adecuado de información y un uso oportuno de los *mass media* puede contribuir significativamente al Desarrollo económico y social. En consecuencia, con una adecuada planificación de las políticas comunicativas se puede lograr la transformación de las actitudes que obstaculizan el cambio social.

Las décadas de los años 50 y 60 se caracterizan por un ambiente de optimismo que venía avalado por los indicadores y los informes oficiales. La mejora de la situación social en los países del Sur se interpretaba como el efecto natural del rápido crecimiento del PNB; sin embargo, los informes también revelaban que la distancia respecto a los países desarrollados se mantenía o aumentaba. En 1961 las Naciones Unidas designan El Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo, -que luego se convertirá en lo que conocemos como la “Primera Década del Desarrollo”- cuya principal aportación consistió en introducir como objetivo la integración de lo económico y de lo social<sup>55</sup>. Este nuevo modo de razonar, matizaba la idea inicial de Desarrollo: “el desarrollo es crecimiento más cambio (...). El cambio, a su vez, es social y

---

<sup>53</sup> Citamos las obras más ilustrativas. Daniel Lerner: *The Passing of Traditional Society: Modernising the Middle East*, The Free Press, Nueva York, 1958, -centrada en el papel de la comunicación en los procesos de modernización y desarrollo de las sociedades *atrasadas*-; W. Schramm, *Mass Media and National Development: the Role of Information in the Developing Countries*, Stanford University Press, Stanford, 1964; D. Lerner y W. Schramm (eds.) *Communication and Change in The Developing Countries*, The University Press of Hawaii, Honolulu, 1976; Everett Rogers: *Diffusion of innovations* (1962); *Communication and development: Critical perspectives*. Sage Publications, Beverly Hills, California, (1976).

<sup>54</sup> Inicialmente el modelo difusionista o también llamado extensionista se aplicó fundamentalmente en el campo de la agricultura para apoyar la revolución verde; con posterioridad se amplió a otros ámbitos como educación, salud, planificación familiar, etc.

<sup>55</sup> Resolución 1710/XVI (19 de Diciembre de 1961). Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, aprobada por la Asamblea General de la ONU durante el 16º periodo de sesiones. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/ag/res/16/ares16.htm>. En este documento se reconoce la insuficiencia de los avances obtenidos hasta entonces, observando el aumento de “las diferencias entre ingresos per cápita de los países económicamente desarrollados y de los menos desarrollados”. Así mismo, se hace hincapié en la necesidad de promover un “crecimiento de la economía de las diversas naciones y su progreso social se sostenga por sí mismo” (...) “fijando cada país su propia meta y tomando como objetivo un ritmo mínimo anual de crecimiento del 5% en el ingreso nacional global al finalizar el decenio”. (Resolución 1710/XVI, 1961: 1).

cultural al tiempo que económico, y cualitativo tanto como cuantitativo...” (Esteve en Viola, 2000: 72).

A partir de este momento, se inicia un largo proceso de inflación del concepto consistente en la adición sucesiva de atributos que matizan y completan la idea inicial de Desarrollo articulada hasta entonces en torno al crecimiento económico. Como veremos posteriormente al Desarrollo se le irán añadiendo características: social, endógeno, humano, sostenible, participativo.

#### **4.2.4. La Teoría de la Dependencia.**

La teoría de la dependencia surge como cuestionamiento de los resultados obtenidos por las políticas de Desarrollo dirigidas a los países no industrializados, y es formulada por parte de las élites intelectuales latinoamericanas y de algunos teóricos marxistas.

Tales autores denuncian una incongruencia entre las políticas económicas que se habían implementado (transferencia masiva de capitales, economías mono-exportadoras y libre juego de mercado), y las situaciones históricas concretas. Las bases de la teoría comienzan con las investigaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) dirigida por Raúl Prebisch. La corriente aglutina inicialmente a autores americanos: Paul Baran, Paul Sweezy, Fernando Enrique Cardoso, Enzo Faletto, Orlando Falls-Borda y Rodolfo Stavenhagen. Más tarde se abrió a investigadores de otros continentes: André-Gunder Frank, Pierre Jalée, Johan Galtung y Samir Amín.

Frente al marco conceptual funcionalista de la teoría de la modernización, los teóricos de la dependencia se sitúan en la perspectiva del marxismo estructural. Este nuevo marco conceptual implica un cambio de paradigma en la medida en que introduce, por un lado una explicación histórica del fenómeno del Desarrollo: el subdesarrollo es fruto de unas circunstancias concretas y determinadas y no de una situación “natural”. Y por otro, una perspectiva estructural en el análisis de las relaciones económicas internacionales.

Estos autores sitúan en primer término la interrelación de países a nivel mundial y constatan la existencia de una división internacional del trabajo

basada en un intercambio desigual. Estas relaciones globales se articulan según un esquema centro/periferia en el que los países del norte ocupan una posición “central” y dominante en los procesos de producción de bienes y capitales, mientras que los países del sur se sitúan en una posición “periférica” y dependiente como meros proveedores de materias primas. Ante esta situación de dependencia recomiendan: un modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), propiciar reagrupamientos económicos regionales, y la intervención del Estado para prevenir desigualdades.

Hay que señalar que esta teoría surge en los países periféricos con menor distancia económica respecto a los centrales. Esta posición precisamente es la que les permite tomar conciencia y reclamar un reparto igualitario.

Inspiradas en la teoría económica de la CEPAL y en las aportaciones de los neomarxistas norteamericanos Paul Baran y Paul Sweezy<sup>56</sup>, se elaboran las teorías sociológicas de la dependencia. Sus principales aportaciones son: 1) integrar las relaciones económicas en el orden sociopolítico, dejando de considerar la economía como una variable independiente y 2) introducir un enfoque global de las implicaciones de la dependencia económica en la estructura social de los países del sur en las que la dominación externa se superpone a la interna.

En cuanto a la noción de Desarrollo lo equiparan al progreso social, entendido éste como la mejora de las condiciones materiales y culturales de existencia de las masas tanto del centro como de las periferias.

Respecto a las soluciones planteadas para superar la situación de dependencia ofrecen alternativas de corte socialista que oscilan entre la revolución, la reforma y la desconexión. Hay que señalar que la teoría de la dependencia, a diferencia de las de la modernización de Rostow, no dio lugar a políticas concretas<sup>57</sup> pero sí disfrutó de un gran éxito<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Su obra *El Capital Monopolista: ensayo sobre el orden económico y social de los Estados Unidos*. SXXI editores, México 1974, ejerció una notable influencia en la forma de interpretar las relaciones entre los países industrializados y los del sur, por atribuir a los países periféricos el papel de sujetos en el desarrollo de la historia (vanguardia revolucionaria); y por considerar que la única manera de conseguir el desarrollo era salir del sistema.

<sup>57</sup> A pesar de que numerosos autores de la dependencia trabajaban en instituciones del desarrollo, incluso Cardoso llegó a la presidencia de Brasil en los 90', sus teorías no dieron lugar a políticas concretas salvo puntualmente en Cuba y el Chile de Allende. (Rist 2000: 130).

La principal crítica que recibe este enfoque a nivel conceptual es la de no haber cuestionado los presupuestos fundamentales del modelo desarrollista modernizador (Desarrollo igual a crecimiento económico): un paradigma nuevo con presupuestos antiguos (Rist, 2002) o, en palabras de Bajoit<sup>59</sup> el hermano enemigo del paradigma modernizador.

#### **4.2.5. El triunfo del Tercer Mundo y la crisis del 73.**

La creciente influencia de la Teoría de la Dependencia en los países del Tercer Mundo junto con la presión ejercida por las corrientes revolucionarias (movimientos de liberación en los países llamados subdesarrollados, y las expectativas depositadas en la experiencia tanzana de Desarrollo autocentrado, también llamado “self-reliance”, contribuyeron a dar un giro en la orientación del Desarrollo en los 70.

La segunda Década para el Desarrollo, proclamada por Naciones Unidas el 24 de octubre de 1970, declaraba una “estrategia global e integrada” basada en acciones conjuntas y concentradas en todas las esferas de la vida económica y social; el nuevo enfoque aspiraba a la integración sectorial, espacial o regional y al “Desarrollo participativo”. A pesar de que los objetivos del Desarrollo no se habían conseguido, se confiaba en la posibilidad de alcanzarlos a través de una gigantesca distribución de riqueza y poder, siempre y cuando los países industrializados cedieran políticamente y compartieran económicamente.

La década se inicia en un ambiente de triunfo del “Tercer Mundo” (Rist, 2002: 165) que se concreta en lo político en la proclamación, en 1974 del NOEI (Nuevo Orden Económico Internacional), y en el ámbito de la comunicación se proclamó el NOMIC (Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación). También en 1974 se elabora la Declaración de Cocoyoc, el

---

<sup>58</sup> La teoría de la dependencia no sólo tuvo una gran repercusión en los ambientes intelectuales, sino también entre los opositores a la política exterior y económica de USA (que en los años 70 con la guerra de Vietnam eran multitud), y entre los llamados “tercermundistas”. Se convirtió en un referente ideológico para los movimientos alternativos.

<sup>59</sup> *Pourquoi sont-ils si pauvres? Cinq théories sur le mal-développement.* Policopiado de documentación aportada como material en el Master “Cooperación al desarrollo” Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación IUDC, (UCM). Curso 2000-2001.

Informe de la fundación Dag Hammarskjöld (1975)<sup>60</sup> y la propuesta de satisfacción de Necesidades Fundamentales de la OIT (1976).

Los países del Tercer Mundo conscientes de su influencia reivindican, mediante el NOEI, un reparto de riqueza y de poder. El Nuevo Orden Económico Internacional exige una reestructuración de las reglas económicas internacionales basadas en “la equidad, la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común y la cooperación entre todos los estados, independientemente de su sistema económico o social, que corregirá las desigualdades y rectificará las actuales injusticias”<sup>61</sup>. Estas demandas no venían acompañadas de una visión alternativa del Desarrollo; es más, no toman en cuenta las teorías de la dependencia, ni el “self-reliance”, ni la Conferencia de Medio Ambiente Humano de Estocolmo de 1972. El NOEI Se sitúa en la perspectiva productivista/desarrollista que pivota sobre el aumento de la ayuda internacional y crecimiento sostenido.

La diversidad de intereses de los países agrupados bajo la denominación de Tercer Mundo junto con la estrategia de “negociación país a país” esgrimida por los países del Norte, que en un contexto de crisis restringieron la ayuda, hicieron fracasar las reivindicaciones del NOEI.

El NOMIC reivindica, en el marco de la UNESCO, un nuevo orden en la esfera de la comunicación para salir de la dependencia cultural. Desde 1974 a 1984 se lleva a cabo un encendido debate en el seno de la UNESCO en torno a la aceptación de las propuestas del NOMIC. El único documento oficial que recoge estas reivindicaciones es el Informe McBride de 1980, titulado “Un solo mundo. Voces múltiples”. En él se analizaron las relaciones entre la comunicación, el poder y la democracia; lo que puso en evidencia “el imperialismo cultural” de los países del centro que ejercían el control de los flujos de información a través del monopolio de la producción y difusión de contenidos. El informe McBride (1980) estableció principios y propuestas de

---

<sup>60</sup> Declaración de Cocoyoc. Coloquio celebrado en Cocoyoc, México, organizado por la CNUCED y el PNUMA. Reunió un conjunto de personalidades cercanas al Foro del Tercer Mundo con una perspectiva crítica del desarrollo. Casi el mismo grupo de trabajo volvió a formar parte del informe elaborado por la Fundación Dag Hammarskjöld. Fundación sueca dedicada al desarrollo, que lleva el nombre del segundo Secretario General de Naciones Unidas.

<sup>61</sup> Resolución 3201 de la ONU (S-VI) y 3202 (S-VI) adoptadas ambas por consenso el 1 de mayo de 1974.

acción para eliminar los desequilibrios y desigualdades entre el Tercer Mundo y los países desarrollados<sup>62</sup>. Los títulos de los epígrafes del informe son sin duda ilustrativos: 1) Política de Comunicación para la independencia y el autodesarrollo; 2) Refuerzo de las licencias para las tecnologías apropiadas; 3) Nuevas tareas sociales para los medios de comunicación; 4) Integración de la comunicación al Desarrollo; 5) El recurso de la ética y a las normas para la integridad profesional; 6) La democratización de la comunicación: Componente esencial del derecho humano; 7) El refuerzo de la identidad cultural para la dignidad humana; 8) El acceso a la información técnica: recursos esenciales para el Desarrollo; 9) Promoción de la cooperación internacional para los mecanismos adecuados; 10) Miembros asociados del Desarrollo: todos los actores implicados.

Los países desarrollados vieron en las propuestas del informe un ataque a sus intereses económicos. No querían permitir el derecho de todos a emitir cualquier tipo de información y el acceso de todos los países a las tecnologías, máxime en un momento en que se avecinaba una nueva revolución tecnológica.

La publicación del Informe McBride abrió una profunda crisis en la UNESCO debido a la salida en 1985 de Estados Unidos y Gran Bretaña, principales contribuyentes económicos de esta organización. Estos abandonos pusieron en evidencia la importancia de las propuestas concretas del informe y en última instancia la relevancia de la comunicación en el Desarrollo. A nivel institucional la aceptación de los principios del Informe McBride fue efímera, en la Conferencia General de 1989 de la UNESCO, se retornó a la situación previa al NOMIC.

En 1975, por iniciativa de la fundación Dag Hammarskjöld y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) se elabora el “Informe

---

<sup>62</sup> El NOMIC se debería construir sobre los siguientes puntos: 1) promover la idea de la comunicación como derecho fundamental de los ciudadanos y grupos sociales; 2) garantizar la libertad de prensa e información; 3) erradicar los efectos negativos producidos por la creación de monopolios y liquidar las barreras internas y externas que impiden la libre circulación y difusión equilibrada de la información; 4) aumentar la capacidad de los países del Tercer Mundo para mejorar su situación: formación profesional de los periodistas y acceso a las tecnologías necesarias para la producción y difusión de contenidos; 5) Garantizar la pluralidad de las fuentes y los canales de información; 6) Respetar la identidad cultural y el derecho de cada país de informar a los ciudadanos del mundo de sus aspiraciones y sus valores; 7) Cooperación de los países desarrollados para el cumplimiento de los puntos precedentes.



Dag Hammarskjöld sobre el Desarrollo y la Cooperación Internacional”. En el mismo se amplía y desarrolla la Declaración de Cocoyoc del año anterior. Con ambos documentos se inicia el enfoque del llamado Desarrollo centrado en el hombre que integrará todos los aspectos de la vida de una colectividad. Este informe conocido por su subtítulo “¿Qué hacer?” considera el Desarrollo como un fenómeno global, como un todo, no solo económico, que atañe a los países del Tercer Mundo y a los industrializados. Con el objetivo de eliminar la miseria en el mundo plantea un Desarrollo diferente. La originalidad del informe reside tanto en el concepto de Desarrollo que maneja como en las propuestas que se derivan del mismo. Resumimos aquí los puntos más importantes: 1) el desarrollo debe ser endógeno, en concordancia con la cultura e idiosincrasia de cada sociedad; no hay por tanto una fórmula universal de desarrollo. La cultura deja de ser una traba al desarrollo para convertirse en su motor; 2) el desarrollo debe dirigirse a la satisfacción de las necesidades de los más pobres; 3) la ayuda debe estar condicionada al compromiso de los Estados de corregir las desigualdades internas; 4) debe tener en cuenta los límites ecológicos y tecnológicos del modelo de crecimiento económico y 5) son necesarios cambios estructurales en el sistema de Naciones Unidas.

Este informe se puede considerar el precursor de las corrientes alternativas al Desarrollo. Tuvo poco eco oficial en su momento, al cuestionar los fundamentos teóricos del sistema internacional y hacer propuestas precisas y realizables en todos los ámbitos, pero necesitadas de consenso político nacional e internacional.

Para garantizar un mínimo cumplimiento efectivo de los objetivos sociales del Desarrollo, la OIT/ILO (Organización Internacional de Trabajo) en la Conferencia Mundial del empleo de 1976, propone el enfoque de las necesidades básicas que aspiraba a “la consecución de un cierto mínimo específico del estándar de vida antes del fin del siglo”. Tales necesidades incluían dos aspectos: por un lado, un mínimo necesario en una familia para el consumo individual (alimentación, alojamiento, ropa adecuada, artículos domésticos y mobiliario); y por otro, servicios básicos proporcionados y utilizados por la colectividad en su conjunto (agua potable, sanidad, transporte, educación, actividad cultural).

Esta idea de las necesidades fundamentales ya había aparecido anteriormente<sup>63</sup>. De hecho, tuvo una gran difusión y aceptación entre el público debido a que, a primera vista, este planteamiento de cubrir las necesidades básicas parece un objetivo evidente del Desarrollo. Sólo cuando se desciende al terreno de la aplicación práctica, intentando concretar las necesidades, se descubre lo absurdo de la extensión universal de tal empresa. Como se ha puesto en evidencia desde diversas áreas como la sociología del consumo o la antropología, las necesidades se construyen socialmente<sup>64</sup>. Es decir, cada sociedad formula y da respuesta a las necesidades de maneras muy diversas.

El enfoque de las necesidades acabó por convertirse en la coartada que legitimaba la injerencia humanitaria, sorteando a los gobiernos de los estados del Tercer Mundo que en ese preciso momento exigían la reestructuración de las normas internacionales (Rist, 2000).

El deseado enfoque unificador, que se proclamaba al inicio de la década de los 70, en su puesta en práctica acabó convirtiéndose en una separación de ámbitos: género, ecología, salud, demografía, o empleo.

#### **4.2.6. Los ochenta y el ajuste estructural: “la década perdida”.**

Desde la crisis de 1973 se registró un descenso de la renta per cápita cuyo efecto fue la agudización de las desigualdades en la distribución de la renta en Latinoamérica y África. Por otro lado, se hizo patente en los países socialistas un deterioro económico y medioambiental.

Los años 80 son también conocidos como la década perdida para el Desarrollo. Se caracterizaron por los drásticos programas de ajuste estructural justificados por la crisis de la deuda externa. El FMI y Banco Mundial siguiendo

---

<sup>63</sup> En 1972 el Banco Mundial, presidido por R. MacNamara, utiliza el enfoque de las necesidades fundamentales desde una perspectiva macroeconómica para conciliar el imperativo del crecimiento con la justicia social. La Declaración de Cocoyoc (1974) y el Informe Dag Hammarskjöld (1975) también recogieron la idea de que el desarrollo debía respetar unos “límites inferiores”, es decir, la satisfacción de necesidades fundamentales y unos “límites exteriores”, las necesidades medioambientales.

<sup>64</sup> Una brillante reflexión desde la sociología sobre este tema se encuentra en Luis Enrique Alonso, 1986 “*La producción social de la necesidad*” Artículo publicado en la revista Economistas.

las teorías neoliberales<sup>65</sup> imponen políticas macroeconómicas de liberalización de las economías que llevaron consigo el abandono de muchos de los logros anteriores. La frase que resume el espíritu que presidió la década: “ajustar primero para desarrollar después”, supeditaba el objetivo del desarrollo a los resultados de las políticas de ajuste estructural. El Desarrollo se entendía como el resultado “natural” de las dinámicas del libre mercado, asumiendo que las políticas de apertura y liberalización contribuyen a un mayor crecimiento y a una redistribución automática de las rentas.

El rigor presupuestario y el desmantelamiento del Estado provocaron una reducción de los fondos destinados al bienestar social, de modo que se resintieron especialmente los grupos más desfavorecidos (mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, campesinos, indígenas y pobres). Abandonados a la suerte del mercado estos colectivos se vieron obligados a involucrarse en la resolución de sus propios problemas, lo que propició la aparición de nuevos movimientos sociales (Escobar, 1992. Monreal, 1999).

El informe “Ajuste con rostro humano” de la UNICEF, se publica en 1987. La propuesta recoge el “pensamiento alternativo” sobre Desarrollo emanado del Relatorio de Uppsala<sup>66</sup> e intenta conciliar la dureza de las políticas de ajuste propugnadas por el FMI con el humanitarismo de UNICEF, ocupada precisamente en paliar los efectos que esas políticas provocaban. Dicho informe supuso la más elaborada alternativa a las recomendaciones de estabilización y ajuste estructural propugnadas por el FMI y el Banco Mundial<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> La subida al poder de R. Reagan en USA y de M. Thatcher en Inglaterra propiciaron una ola de conservadurismo mundial cuyo colofón fue el llamado *Consenso de Washington*, documento que contiene un decálogo de medidas económicas de corte neoliberal: disciplina fiscal, reducción del gasto público, reforma fiscal regresiva, liberalización de los tipos de interés, tasa de cambio competitiva, liberalización del comercio internacional, liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas, privatización de servicios y empresas públicas, desregulación y derechos de propiedad. Este paquete de recetas económicas estaba inicialmente destinado a los países latinoamericanos, pero posteriormente se generalizó a nivel mundial. (Vease J. Williamson (1990). “Ten Areas of Policy Reform”, en J. Williamson, *The progress of Policy Reform in Latin America*, Washington, Institute for International Economics).

<sup>66</sup> Publicado en 1977 por la fundación Dag Hammarskjöld. “El otro desarrollo”.

<sup>67</sup> El documento de UNICEF recomendaba iniciar una senda de crecimiento que permitiese mejorar el nivel de vida de los sectores más vulnerables de los países en desarrollo, para ello lo primero sería reducir los desequilibrios económicos externos e internos; una vez estabilizada la economía resultaría necesario ajustarla por medio de una reestructuración productiva que permitiese iniciar una renovada senda de crecimiento. Sin embargo, el crecimiento por sí sólo no garantizaría la protección de los grupos vulnerables, que en muchos casos verían como sus condiciones se deterioran a corto plazo como efecto de la estabilización y el ajuste; se harían necesarias, por tanto, una serie de políticas compensatorias de los efectos a corto plazo, redistribuidoras de los beneficios del crecimiento económico y una selectividad en las políticas

La frase que da título al informe: “El ajuste estructural con rostro humano”, no puede ser más expresiva, puesto que condensa a la perfección las contradicciones del Desarrollo. Una vez más asistimos a la creación de paradojas que pretenden mediante juegos semánticos la (imposible en la realidad) conciliación de contrarios<sup>68</sup>.

También en 1987 se publica el informe Brundtland, apellido de la Presidenta de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo que promovió el estudio con el Título: “Nuestro futuro común”. Informe que ha pasado a la historia del Desarrollo por acuñar un nuevo término: “Desarrollo sostenible”, definido como “aquel que asegura la satisfacción de las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”<sup>69</sup>. En este texto, se propone mejorar la tecnología y la organización social de forma que el medio ambiente pueda recuperarse al mismo tiempo que es afectado por la actividad humana.

La preocupación por los efectos negativos del modelo de Desarrollo industrial sobre el medio ambiente tiene sus antecedentes en el informe “Los límites del crecimiento” encargado por el Club de Roma en 1972<sup>70</sup>. El mérito del

---

de ajuste, incluyendo como criterio de prioridad no sólo el crecimiento, sino también la erradicación de la pobreza.

<sup>68</sup> Un análisis de la naturaleza de este asunto queda ya recogido en el siglo XVIII en el famoso epigrama de Juan de Iriarte (1774): “El señor don Juan de Robres, con caridad sin igual, hizo este santo hospital... y también hizo los pobres”.

<sup>69</sup> Literalmente se define el desarrollo sostenible del siguiente modo: “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea duradero, es decir hacer que satisfagan las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo duradero implica límites -no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de las tecnologías y de la organización social y la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas-, pero somos capaces de mejorar nuestras técnicas y nuestra organización social de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico. La Comisión, cree que la pobreza general ha dejado de ser inevitable. La pobreza no solo es un mal en sí misma. El desarrollo duradero exige que se satisfagan las necesidades básicas de todos y que se extienda a todos la oportunidad de colmar sus aspiraciones a una vida mejor. Un mundo donde la pobreza es endémica, será siempre propensa a sufrir una catástrofe ecológica o de otro tipo”. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, “Nuestro Futuro Común”. Alianza Editorial, Madrid. 1998, página 23.

<sup>70</sup> El informe del Club de Roma es el primero de una serie que culmina con el Informe Brundtland. Le suceden: 1972. - Conferencia sobre Medio Humano de las Naciones Unidas; 1980. - La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) publicó un informe titulado Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales; 1981. - Informe Global 2000, realizado por el Consejo de Calidad Medio Ambiental de Estados Unidos. 1982. - Carta Mundial de la ONU para la Naturaleza; 1984. - Primera reunión de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, para establecer una agenda global para el cambio.

informe Brundtland reside en lograr dar una resonancia mundial a los problemas de medio ambiente y Desarrollo, y convertirlos en uno de los temas prioritarios en las agendas políticas a nivel internacional.

El documento ha sido elogiado por su procedimiento de trabajo mediante audiencias públicas en las que participaron movimientos sociales, así como por la elaboración de una exhaustiva y documentada relación de los problemas medioambientales del planeta. Rist considera que es un texto valiente en el análisis de la situación, pero tanto la definición que aporta, como las propuestas, adolecen de la ambigüedad del lenguaje diplomático, que trata de armonizar posiciones que representan a intereses muy diversos y contrarios.

Las críticas que ha recibido derivan de estas luchas de poder. Se intenta conciliar el Desarrollo económico con la justicia social y los límites medioambientales, pero sin que ello suponga grandes costes para el modelo de crecimiento vigente. Se dice que hay límites, pero superables con la ciencia y las tecnologías. También se inicia la posibilidad de dar un giro conceptual al Desarrollo e inaugurar una “nueva era” al poner en cuestión el “modo de vida” de los más ricos, tanto en el norte como en el sur; sin embargo, no se establecen medidas ni objetivos concretos. Igualmente, se afirma que “la pobreza ha dejado de ser inevitable” pero no se preocupa por los mecanismos de construcción social de la misma (Rist. 2000: 211).

Una vez más, la ambigüedad del término empleado permite que cada sector lo reinterprete de acuerdo con su marco de referencia. En este sentido, Naredo (1997) hace una reflexión crítica del uso del término sostenible, y destaca que se puede entender desde la economía como crecimiento sostenido e ilimitado, en el mismo sentido que lo hacía Rostow. Simultáneamente, desde los sectores ambientalistas, se interpreta como la necesidad de poner límites al modelo desarrollista. La ambigüedad de la palabra posibilita que adquiera significados distintos, incluso contrapuestos, según los intereses de quien la utilice (Naredo, 1997). En la misma línea, Stahel y Cendra, (2011) hacen una reflexión sobre la utilización de las palabras “Desarrollo” y “sostenibilidad” como palabras plásticas y consideran que “Crear una ciencia de la sostenibilidad sólo será posible en la medida en que se logre dar al concepto y a las palabras una denotación clara y, a la vez, se reduzcan al máximo sus connotaciones valorativas en y a través de sus

distintos contextos de utilización. Por ello, se hace imperativo lograr un marco conceptual mínimo para una delimitación clara del concepto". (Stahel y Cendra, (2011: 43).

#### **4.2.7. La globalización y el postdesarrollo.**

La caída del muro de Berlín (1989) y la autodisolución de la URSS (1991) modificaron el panorama geopolítico mundial. Como consecuencia desaparece el sistema de bloques y se conforma un modelo de hegemonía ideológica y militar unipolar con los Estados Unidos de América del Norte al frente. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyeron a impulsar la expansión mundial del capitalismo. En palabras de Sztompka (1995), las sociedades se vuelven interdependientes en todos los aspectos de la vida, político, económico, cultural y el alcance de tales dependencias deviene realmente global; ningún país es una isla autosuficiente.

Globalización, Sociedad del conocimiento (Castells), Modernización reflexiva (Giddens y Beck), Sociedad del Riesgo (Beck), modernidad líquida (Bauman) son algunos de los términos que remiten a propuestas teóricas elaboradas para explicar y caracterizar este cambio en las sociedades actuales.

La profundización de las políticas neoliberales, en los años 90, trajo consigo la reestructuración del papel del Estado, tanto en occidente como en el Tercer Mundo, y condujo a un nuevo planteamiento/paradigma en las políticas de Desarrollo. La externalización y privatización de los servicios -antes ofrecidos y reivindicados como públicos- propició la eclosión de organizaciones de voluntarios y no gubernamentales. Estas organizaciones adquieren un papel cada vez más relevante como agentes del Desarrollo a nivel nacional e internacional desplazando a los estados. Bajo la presunción de una mayor eficacia y efectividad de los programas que se llevan a cabo, se abandonan los macro-proyectos estatales y se sustituyen por una intervención local, fragmentada y de carácter micro (Monreal y Gimeno, 1999: 249).

En este contexto de neoliberalismo económico, las instituciones del Desarrollo se adaptan a la globalización incorporando, en parte, las críticas procedentes de los movimientos "antiglobalización o alter-mundialistas" y las

“cumbres paralelas” de las ONG que venían denunciando la ausencia de justicia y equidad de la mundialización. Las respuestas pasan por concentrar los esfuerzos en combatir la pobreza, entendida como un problema técnico - que concierne exclusivamente a los pobres- y no como una cuestión política. Según ponen de manifiesto los Informes de Desarrollo Humano del PNUD de 1990, la Cumbre de la Tierra de Río de 1992 y la Declaración del Milenio de 2000, ya no se trata de que los países subdesarrollados alcancen los niveles de vida de los países del norte, sino de conseguir objetivos mínimos en la erradicación de la pobreza.

En 1990 aparece un nuevo documento del PNUD, el Informe sobre Desarrollo Humano<sup>71</sup>, que se convertirá en anual y terminará por ser una referencia obligada en esta área. El informe entendía que el Desarrollo no sólo debía ser económico sino también y fundamentalmente “humano” es decir, “centrado en el hombre”. Asumiendo las críticas al economicismo del Desarrollo y a sus formas de calcularlo se empieza a relativizar la importancia del crecimiento económico como única variable del bienestar humano. Por primera vez, aparece en un documento de Naciones Unidas la afirmación de que un bajo nivel de renta puede ir unido a buena calidad de vida, y viceversa.

Para medir el desarrollo humano se crea un nuevo indicador que introduce parámetros diferentes de los económicos: Índice de Desarrollo Humano (IDH), que combina tres variables: la renta, la esperanza de vida y el nivel educativo. El IDH se elabora para cada país permitiendo con ello la comparación internacional; y puesto que se edita anualmente posibilita estudios de series temporales. Se trata de valorar las metas conseguidas. De hecho uno de sus objetivos era hacer visibles los logros de los países del sur en materia de Desarrollo. Aparece en un momento en que era preciso contrarrestar el ambiente de fatalismo<sup>72</sup> y de crisis en las instituciones y políticas del Desarrollo. Las expectativas de un progreso acumulativo, ilimitado y universal implícitas en

---

<sup>71</sup> Documento elaborado por una comisión presidida por el economista paquistaní Mahbub Ul-Haq, con la participación de reconocidas personalidades entre la que destaca el economista Amartya K. Sen.

<sup>72</sup> Gunder Frank. (1992). *El subdesarrollo del desarrollo Un ensayo autobiográfico*. Afirma que en el Congreso de la sociedad internacional para el desarrollo, celebrado el año 1988 en Nueva Delhi, “existía una sensación total de bancarrota en lo referente a políticas de desarrollo, a su pensamiento, teoría e ideología y, en realidad, del desarrollo a secas”. (Gunder Frank. 1992: 14-15).

el discurso desarrollista comienzan a resquebrajarse. Los países del Tercer Mundo constatan que la distancia económica que les separa de los ricos no solo no disminuye sino que aumenta (Viola, 2000).

Menos conocido que el IDH es la creación en el Informe del PNUD de 1991 de indicadores para evaluar la asignación de los fondos disponibles, tanto de los donantes como de los receptores del Desarrollo. Se crean dos indicadores de gestión: la tasa de ayuda al Desarrollo prioritario y la tasa de gastos para el Desarrollo humano<sup>73</sup>. Para salvar el escollo que suponía la definición de las necesidades fundamentales adoptan una solución opuesta, definiendo de partida unas “prioridades sociales”: educación básica, sanidad primaria, infraestructura para aprovisionamiento de agua. Estas tasas permitirían conocer el interés efectivo que tienen los estados en la mejora de las condiciones de vida de los más pobres. Estos indicadores son fruto de un contexto neoliberal de recortes del gasto público, y de preocupación por la eficacia en la gestión de recursos.

En 1992, la ONU siguiendo las sugerencias del Informe Brundtland convoca la “Cumbre de la Tierra”<sup>74</sup>. Su relevancia deriva en parte del éxito de asistencia: unas 30.000 delegados entre los que se contaban 108 jefes de Estado y 8.000 periodistas. Estos últimos contribuyeron de manera definitiva a la difusión mundial de las preocupaciones medioambientales.

Los resultados de la cumbre toman cuerpo en cinco documentos: Declaración de Río o “Carta de la Tierra”; Convenio sobre cambio climático; Convenio sobre biodiversidad; Declaración sobre los bosques y la Agenda 21. En ellos, se reconoce explícitamente que la naturaleza tiene límites y que los

---

<sup>73</sup> La tasa de gasto para el desarrollo humano se calcula en cada país y es el resultado de multiplicar tres porcentajes: 1) porcentaje de gasto público total en relación al PNB; 2) porcentaje de gastos sociales sobre el gasto público, 3) porcentaje de gastos sociales que se utilizan para atender a las “prioridades sociales”. El valor óptimo de la tasa lo sitúan entre el 5% y el 10%, valores inferiores al 3% indican la conveniencia de reelaborar los presupuestos públicos para frenar los grandes proyectos de infraestructuras a fin de preservar mayor proporción de recursos a las prioridades sociales, por ejemplo recortar en gasto universitario para invertir en educación primaria.

La tasa de ayuda al desarrollo prioritario se elabora con el mismo procedimiento aplicándolo a los valores de la ayuda internacional, para permitir que los países donantes valoren su acción. Su cálculo resulta de la multiplicación de tres porcentajes: 1) tasa de ayuda (porcentaje de ayuda pública para desarrollo sobre el PNB), 2) la tasa de ayuda a los sectores sociales, 3) tasa de ayuda a los sectores sociales prioritarios. (Rist, 2000: 237, 238).

<sup>74</sup> Simultáneamente a esta cumbre oficial del CNUMAD de Río de Janeiro, se celebró una cumbre “alternativa” organizada por las ONGs.



recursos no son inagotables. En la práctica, las propuestas que pretendían poner plazos concretos para reducir la contaminación no fueron firmadas por USA, el principal contaminador.

A nivel conceptual se mantiene la ambigüedad del término “sostenible”, que desde este momento además se utiliza como indicador de calidad de los proyectos de Desarrollo.

Aunque el final de la guerra fría supuso, por un lado, una reducción significativa de la cuantía de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), antes utilizada como instrumento de la lucha de bloques; por otro lado, propició un clima de consenso internacional que facilitó la celebración de varias cumbres de Naciones Unidas.

A lo largo de la década de los 90 se suceden cumbres temáticas que conducen a la Cumbre del Milenio: Infancia (Nueva York, 1990); Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); Población (El Cairo, 1994); Desarrollo Social (Copenhague, 1995); Mujer y Desarrollo (Pekín, 1995); Alimentación (Roma, 1996). Todos estos son acontecimientos reveladores del nuevo paradigma que realiza abordajes fragmentados del Desarrollo en una era global.

Con el cambio de siglo, Naciones Unidas celebra la Cumbre del Milenio (2000) donde se renuevan los compromisos adoptados en la década anterior y se suscribe un nuevo documento: “La Declaración del Milenio”. Es la primera vez que se establecen unos objetivos con metas, indicadores para medirlas y plazos determinados de cumplimiento: año 2015.

En la Declaración del Milenio se recogen ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relativos a: 1) la erradicación de la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la educación primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros; 4) reducir la mortalidad infantil; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el avance del sida, el paludismo y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y 8) fomentar una asociación mundial para el Desarrollo.

Dos novedades destacan en la Declaración del Milenio: por un lado, la ya mencionada concreción de los compromisos en metas, indicadores y plazos. Y, por otro, el “objetivo 8” que alude a los medios necesarios para conseguir los siete anteriores. El “ODM 8” propone una “Asociación mundial para el

Desarrollo” que incluye amplios compromisos para los países industrializados y para los países en Desarrollo. Los primeros deben aliviar la deuda, abrir sus mercados, facilitar el acceso a la tecnología y otorgar más ayuda para el Desarrollo. Los segundos se obligan al “buen gobierno” y a la adopción de políticas adecuadas para la reducción de la pobreza.

En resumen, como afirma Sanahuja (2007), “los ODM son parte de una “agenda social global” emergente que trata de otorgar una dimensión de equidad a la globalización” (Sanahuja, 2007: 133).

La preocupación por la seguridad derivada de los atentados del 11 de Septiembre de 2001 ha desplazado a los ODM a un segundo plano, mermando los recursos que de otra forma se hubieran podido destinar a su consecución<sup>75</sup>. En definitiva, ante el evidente aumento de las desigualdades las Naciones Unidas proponen una agenda de mínimos, que palie los efectos más dolorosos de la globalización.

Una de las áreas que recientemente ha concitado interés académico y político en este contexto de mundialización ha sido el codesarrollo. Este concepto, que vincula las migraciones y la cooperación al Desarrollo, adolece de las mismas dificultades para su definición que el Desarrollo, debido a la heterogeneidad de posiciones ideológicas y la multiplicidad de prácticas, -en ocasiones contradictorias-, que son designadas bajo este término. Al igual que hay un consenso para establecer el nacimiento del Desarrollo en el Punto IV del discurso del Presidente Truman en enero de 1949; en el caso del codesarrollo, se considera a Sami Naïr el creador del concepto. Este autor, bajo el encargo del gobierno francés, en 1997, realizó el “Informe de balance y orientación sobre la política de codesarrollo vinculada a los flujos migratorios”. Este informe pretende conciliar las políticas de control de los flujos migratorios

---

<sup>75</sup> En el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio se institucionaliza la condicionalidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), aunque ya se había introducido anteriormente esta práctica, ahora se suscribe en los acuerdos. Como ya hemos referido la ayuda al desarrollo se utilizó como un instrumento de política exterior en la Guerra Fría. Con la caída del muro de Berlín dejó de tener esta utilidad, de tal manera que su cuantía se redujo ostensiblemente en los 90’ (de una media del 0,33% del PIB en 1990 descendió al 0,23% en 2002). Tras los atentados del 11 de Septiembre y el inicio de la Guerra en Irak y en Afganistán, la AOD recupera los valores previos y alcanza su máximo histórico en 2005, aunque, en palabras de Sanahuja asistimos a “la subordinación de la agenda del desarrollo a los imperativos de la seguridad y el antiterrorismo, y no a las prioridades establecidas por los ODM” (Sanahuja, 2007: 84).

con las de cooperación al Desarrollo. Asimismo, plantea una nueva mirada sobre las migraciones internacionales considerando a los migrantes como actores principales, generadores de riqueza tanto en el país de destino como en el de origen, donde al salir ocasionan un “lucro cesante” (Naïr, 1997: 2), que se compensaría con las políticas de codesarrollo. El autor, propone convertir la inmigración en un vector de solidaridad con los países pobres. La originalidad del concepto reside en la articulación de políticas institucionales, asociativas y económicas, junto con la participación activa de los propios migrantes.

El codesarrollo fue adquiriendo relevancia internacional siendo asumido posteriormente por la agenda política de la Unión Europea a partir del Consejo Europeo de Tampere en 1999 y por otros organismos internacionales constituyendo un tema central en el Informe de la Comisión Global sobre la Migración Internacional de 2005, el Diálogo de Alto Nivel sobre Migración y Desarrollo de las Naciones Unidas de septiembre de 2006 y la primera reunión del Foro Global sobre migración y desarrollo en Bruselas en julio de 2007.

La idea de que la cooperación para el desarrollo es un freno de las migraciones se va a convertir en una de las premisas centrales de la política de desarrollo de la Unión Europea, así por ejemplo, el codesarrollo se articulará con otros temas de la agenda política por el potencial que se le atribuye para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Por otra parte, Cortés (2012) entiende que el codesarrollo ha abierto un espacio de gobernanza transnacional y en este sentido ha supuesto un desafío para el Estado nación, una de las construcciones típicas de la modernidad.

La constatación del fracaso de las políticas del Desarrollo en la década de los 80 propició un cuestionamiento del concepto desde posiciones teóricas críticas. Se pone en entredicho el modelo unidireccional de Desarrollo que equipara más ciencia y tecnología a más riqueza y bienestar. Los avances tecnológicos comienzan a percibirse como la base de muchos de los problemas ambientales y sociales hasta el punto de que el progreso puede llegar a la autodestrucción (Beck, 1998; Aliende, 2007).

Unzueta (2009) realiza una revisión de los debates acerca de la naturaleza misma de los procesos de desarrollo y de su capacidad para la consecución del bienestar humano. En estos debates se constatan diversos fracasos del modelo de desarrollo que este autor agrupa en cuatro grandes

campos: A) las críticas relativas a la pobreza y la desigualdad. Algunos autores evidenciaban que el crecimiento económico no traía consigo la desaparición de la desigualdad nacional e internacional. De hecho, se produjo un aumento en la brecha Norte-Sur. B) la crisis medioambiental debida al progresivo deterioro y agotamiento de los recursos naturales que ponen en entredicho el futuro de la humanidad. C) la incapacidad del desarrollo para lograr una mayor equidad de género y mayor bienestar de las mujeres. Las políticas de desarrollo estaban planteadas con un sesgo androcéntrico que no tomaba en consideración la participación de las mujeres en la vida económica y social. D) la no correspondencia directa entre crecimiento económico y el respeto por la libertad y los derechos humanos.

El término maldesarrollo ha sido empleado por autores como Amín (1990), Danecki (1993), Slim (1998), Tortosa (200) y Unzueta (2009) para referirse a “algunos o al conjunto de estos fracasos que han acabado por afectar, aunque de distinta manera, tanto a países considerados desarrollados, como a otros llamados subdesarrollados, así como a la configuración del sistema mundial”. (Unzueta 2009, 14). Según Daniecki (1993) la palabra maldesarrollo daría nombre al fracaso global y sistémico resultado de las políticas de desarrollo. Por consiguiente, se trata de un concepto que engloba la noción de subdesarrollo y la trasciende en la medida en que alude a los problemas que afectan al sistema en su conjunto y que reducen las oportunidades y la satisfacción de las necesidades humanas. A pesar de ser un término que deriva de la palabra desarrollo, incorpora una crítica factual y ética al mismo. Este componente crítico ha servido de trampolín a otros enfoques teóricos, como el postdesarrollo.

Inspirada en la postmodernidad, en el ámbito de las teorías del Desarrollo, emerge con fuerza la corriente del postdesarrollo. Esta corriente aglutina un conjunto heterogéneo de autores de diversas disciplinas y lugares.

Algunos autores como Abdel-Malek (1985), Toledo (1992) y Norgaard<sup>76</sup> (1994) consideran que los efectos ambientales y culturales del desarrollismo

---

<sup>76</sup> Para Norgaard “el desarrollismo sería indisociable de algunos principios del pensamiento moderno occidental: 1) la fe ilimitada en las inagotables aportaciones de la ciencia (tecnologías naturales y sociales) a nuestra calidad de vida. 2) La combinación del positivismo (creer que valores y hechos pueden ser separados nítidamente) y del monismo (la creencia según la cual las distintas ciencias conducen a una única respuesta cuando se enfrentan a un problema

son el síntoma de una verdadera crisis del modelo de la civilización occidental. Por tanto, los objetivos del Desarrollo serían inviables e indeseables en términos ambientales y económicos.

Otros autores como Escobar (2005), Apffel-Marglim y Marglim (1990), Esteva (2000), y Ferguson (1990) cuestionan el discurso y las prácticas dominantes del Desarrollo, en la medida en que suponen un modo occidental de representación del Tercer Mundo, una visión dualista que opone “desarrollados” a “no desarrollados”, y que categoriza de una forma esencialista, ahistórica y monolítica a la mayoría de la población mundial etiquetada como “tercermundista”. Una representación que se corresponde con la imagen especular invertida de las sociedades “desarrolladas”. Estos autores plantean que no es necesario un “Desarrollo alternativo” sino “alternativas al Desarrollo”, lo que Escobar llama, la “descolonización de la mente”.

Este último autor lleva a cabo una disección del discurso del Desarrollo buscando la relación entre sus formas de conocimiento a través de las cuales son elaborados sus objetos, sujetos y teorías; el sistema de poder que regula sus prácticas y las formas de subjetividad moldeadas por dicho discurso.

En consecuencia, el postdesarrollo supone la posibilidad de crear discursos y representaciones radicalmente diferentes del paradigma del Desarrollo, es decir cambiar las formas de hacer y conocer. Supone así, nuevas prácticas que pasan por reconocer y poner en circulación los saberes producidos localmente por una diversidad de agentes entre los que destacan los movimientos sociales y las llamadas “poblaciones diana” objeto de los proyectos de Desarrollo.

Esta corriente ha sido objeto de abundantes críticas. En primer lugar, se le achaca incurrir en la misma visión maniquea que denuncian. Una mirada dualista que reifica al Primero y Tercer Mundo como entidades monolíticas y homogéneas. Por otro lado, algunos de sus representantes mitifican las tradiciones y valores culturales de las comunidades y movimientos sociales, concibiéndolos como una especie de Arcadia a preservar en su estado

---

complejo) que ha conferido un creciente poder social a los expertos y ha privilegiado un enfoque tecnocrático de los problemas sociales. 3) La creencia en una inevitable desaparición de la diversidad cultural, a medida que las distintas culturas vayan constatando la mayor efectividad de la cultura racionalista occidental” (Norgaard 1994: 7).

originario, a la vez que sobrevaloran su capacidad política. Por último, también se les ha acusado de subestimar el grado de responsabilidad de las élites del Tercer Mundo en sus análisis de los procesos de dominación.

A modo de cierre, se incluyen dos cuadros elaborados por Escobar (2005) y Bajoit (2006), donde resumen sus propuestas teóricas y las ponen en relación con las teorías precedentes.

En primer lugar, presentamos el esquema de Escobar (2005) en el que plantea los principales postulados de la corriente del postdesarrollo en comparación con las teorías liberal y marxista.

**Cuadro 1. Paradigmas en relación al Desarrollo según Arturo Escobar.**

Paradigmas → ↓ Variables	Teoría liberal	Teoría marxista	Teoría postestructuralista
<b>Epistemología</b>	Positivista	Realista dialéctica	Interpretativa / constructivista
<b>Conceptos Claves</b>	Individuo Mercado	Producción (p. ej. modos de producción) Trabajo	Lenguaje. Sentido (significación)
<b>Objeto de estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sociedad”</li> <li>• Mercado</li> <li>• Derechos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras sociales (relaciones sociales)</li> <li>• Ideologías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación / discurso • •</li> <li>• Conocimiento / poder</li> </ul>
<b>Actores relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuos</li> <li>• Instituciones</li> <li>• Estado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases sociales (clases obreras; campesinos)</li> <li>• Movimientos sociales (trabajadores, campesinos)</li> <li>• Estado (democrático)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comunidades locales”</li> <li>• Nuevos movimientos sociales y ONG</li> <li>• Todos los productores de conocimientos (incluidos individuos, Estado, movimientos sociales)</li> </ul>
<b>Preguntas del Desarrollo</b>	¿Cómo puede una sociedad desarrollarse o ser desarrollada a través de la combinación de capital y tecnología y acciones estatales e individuales?	¿Cómo funciona el desarrollo en cuanto ideología dominante? ¿Cómo puede desvincularse el desarrollo del capitalismo?	¿Cómo Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser representados como subdesarrollados?
<b>Criterios para el cambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Progreso”, crecimiento</li> <li>• Crecimiento más distribución (años 70)</li> <li>• Adopción de mercados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación de relaciones sociales</li> <li>• Desarrollo de las fuerzas productivas</li> <li>• Desarrollo de conciencia de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación de la economía política de la verdad</li> <li>• Nuevos discursos y representaciones (pluralidad de discursos)</li> </ul>
<b>Mecanismos para el cambio</b>	Mejores teorías y datos Intervenciones más enfocadas	Lucha social (de clase)	Cambiar las prácticas de saber y hacer
<b>Etnografía</b>	Cómo el desarrollo y el cambio son mediados por la cultura • Adaptar los proyectos a las culturas locales	Cómo los actores locales <i>resisten</i> las intervenciones del desarrollo	Cómo los productores de conocimiento resisten, adaptan, subvierten el conocimiento dominante y crean su propio conocimiento
<b>Actitud crítica respecto del desarrollo y la modernidad</b>	Promover un desarrollo más igualitario (profundizar y completar el proyecto de la modernidad)	Reorientar el desarrollo hacia la justicia social y la sostenibilidad (modernismo crítico: desvincular capitalismo y modernidad)	Articular una ética del conocimiento experto como práctica de la libertad (modernidades alternativas y alternativas a la modernidad)

**Cuadro 1.** Fuente: Escobar, Arturo (2005: 21). “El “postdesarrollo” como concepto y práctica social”. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

En el cuadro 2 se expone una síntesis de las teorías del Desarrollo según Bajoit (2006). El autor somete a cada teoría a una serie de preguntas que se concretan en las siguientes: cuál es el sentido (orientación y significación) del cambio social, cuáles son los obstáculos que pueden ralentizar o bloquear el proceso, cuál es el principio motor que conduce a la sociedad en el sentido definido, cuáles son los principales actores del proceso de Desarrollo y cómo se plantea la ayuda o la cooperación para conseguir este objetivo.

**Cuadro 2. Teorías del Desarrollo según Guy Bajoit.**

<b>TEORIAS</b>	<b>Modernización</b>	<b>Revolución</b>	<b>Competencia</b>	<b>Democracia</b>	<b>Identidad Cultural</b>
<b>Causa</b>	Las mentalidades tradicionales	El imperialismo económico y sus cómplices	La lógica política y burocrática de los Estados	La carencia de democracia política y social	El imperialismo cultural, la inadecuación de modelos ajenos
<b>Definición</b>	Proceso de transición de la tradición a la modernidad	Proceso de liberación nacional y social	Acumulación de riquezas, gracias a la racionalidad económica	Proceso de democratización de la vida política y social	Proceso de reencuentro con la cultura, la historia, las tradiciones
<b>Qué hacer</b>	Modernizar: economía, vida política, social y cultural	Tomar el Estado y modernizarlo en beneficio del pueblo.	Privatizar. Racionalizar. Responsabilizar. Ajustes estructurales	Democratizar. Instituir movimientos sociales y sus conflictos	Autonomía local y federalismo. Proyecto de desarrollo local.
<b>Quién</b>	Elites modernizadoras del Estado	Elites revolucionarias del partido	Elites innovadoras privadas	Elites sociales, dirigentes de movimientos	Elites culturales comunitarias
<b>Cooperar</b>	Asistencia técnica	Solidaridad política	Crear empresas autónomas	Trabajar con las bases populares	No intervenir

**Cuadro 2.** Fuente: Bajoit, Guy (2000: 8). "Pourquoi sont-ils pauvres? Cinq théories sur le mal-développement".

Según Bajoit, las dos primeras teorías, Modernización y Revolución prevalecieron hasta la crisis de 1973, durante el periodo de auge económico que algunos autores han denominado "los treinta gloriosos". Es este un periodo en que el pensamiento económico impregna todos los ámbitos. Éstas dos teorías fueron sustituidas por las de la Competencia y la Democracia en las dos últimas décadas del Siglo XX. Apuestan por la sociedad civil como motor del Desarrollo y pueden ser entendidas como una reacción a las dos primeras

donde es el estado el que juega un papel central. La última, la teoría de la identidad, formulada por Bajoit en el libro *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*, se opone de alguna manera, a las anteriores y coincide en buena medida con los planteamientos del postdesarrollo.

Bajoit adopta una perspectiva relacional, enfoque que en su opinión tendría un mayor potencial comprensivo para explicar los cambios actuales. Esta teoría de la identidad sitúa al individuo en el centro del análisis y presupone que la vida social debe ser comprendida a través del análisis de las relaciones simbólicas y materiales establecidas entre los individuos en la búsqueda de su identidad, identidad que se construye y reconstruye a lo largo de su existencia.

#### **4.3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL DESARROLLO.**

En este apartado vamos a reseñar algunos ejemplos de estudios o informes que han analizado las representaciones sociales en torno al Desarrollo en la población en general y en los adolescentes en particular. Para ello se ha realizado una búsqueda que, por el propio carácter multidisciplinar del ámbito de los estudios de Desarrollo y la ambigüedad del concepto, necesariamente ha de sortear las pretensiones de exhaustividad. Nos hemos centrado en dos tipos de documentos; por una parte y en primer lugar, los producidos por instituciones nacionales o supranacionales de opinión pública y, por otra parte, las investigaciones que tienen como objeto de estudio el Desarrollo.

Debemos señalar que se trata de una incursión por las investigaciones previas que no pretende ser ni pormenorizada ni sistemática. Y esto es debido a varios factores:

a) Una primera dificultad en la búsqueda, está relacionada con el hecho de que el Desarrollo, como ya se ha comentado, es una palabra plástica, que por su propia naturaleza compleja y multidimensional, es utilizada en varios campos y, por tanto, aparece en una gran cantidad de documentos de diferentes disciplinas. Cuando la palabra Desarrollo va ligada a adolescencia, la



mayoría de los documentos localizados remiten a estudios del área de las ciencias de la salud. Por ello ha sido necesario ir acotando la búsqueda añadiendo diferentes adjetivos al término Desarrollo: económico, social, humano, sostenible, local, comunitario, etc.; pues como ya se ha referido anteriormente, la palabra Desarrollo ha ido adquiriendo diferentes significados a lo largo del tiempo. Abundan sobre todo los documentos referidos al Desarrollo humano y Desarrollo sostenible o sustentable<sup>77</sup>.

b) La estrecha relación de esta temática, -y por consiguiente de las investigaciones vinculadas a la misma-, con la agenda política de las instituciones involucradas en el Desarrollo. Hay que tener en cuenta la definición de problemas e intereses por parte del poder político (Martín Criado, 1998, 2005) y sus repercusiones en el ámbito de la producción científica en general y, específicamente, en la investigación social. Así, por ejemplo, al iniciarse en enero de 2005 la “Década de la educación para el Desarrollo sostenible”, a partir del acuerdo tomado dos años antes por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UN, 2003), surge una pléyade de investigaciones relacionadas con este aspecto concreto y más actual del Desarrollo. A golpe de agenda política diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales han propiciado las investigaciones relacionadas con este ámbito.

Como resultado de la búsqueda, se han encontrado múltiples trabajos con diversidad de extensión, formatos y finalidades (Tesis, informes, artículos de revistas, etc.), así como abordajes desde distintas disciplinas (entre otras la Economía, Sociología, Antropología, Psicología, Geografía económica, Relaciones Internacionales, y sus intersecciones e imbricaciones) y perspectivas teóricas.

A continuación, vamos a reseñar algunos estudios empíricos con objetos de estudio similares al nuestro que indagan en las representaciones sociales

---

<sup>77</sup> La búsqueda en bases de datos bibliográficas se ha realizado bajo combinaciones de los términos: “development”, “human development”, “sustainable development”, “local development”, “community development”, “Maldevelopment”, combinados con “Adolescence”, “adolescent”, “students”, “teenager”, “youth” con “Social representations”, “images”, “concepts”, “perceptions”. En idioma español: “Desarrollo humano” o “desarrollo sostenible”, “desarrollo sustentable”, “desarrollo local”, “desarrollo comunitario” o “ecodesarrollo” o “maldesarrollo”, combinados con “adolescencia”, “alumnado”, “juventud” y “representaciones sociales”, “imágenes”, “concepciones”, “percepciones”, “miradas”.

sobre el Desarrollo, ciñéndonos fundamentalmente, a los estudios más recientes en el ámbito hispanohablante.

Una primera aproximación a los estudios sobre jóvenes y Desarrollo la llevaremos a cabo desde los trabajos realizados en los institutos e instituciones encargadas del estudio de la opinión pública. Generalmente, estas instituciones utilizan metodologías cuantitativas, principalmente cuestionarios. En el contexto español, este es el caso, por ejemplo, del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), el Instituto de la Juventud o en el ámbito europeo, del Eurobarómetro (dependiente de la Comisión Europea). Este tipo de trabajos es el ejemplo más evidente de investigaciones sobre opiniones y actitudes de los jóvenes, en general, que responden a la demanda directa de la agenda política.

Centrándonos en el Eurobarómetro, éste contiene preguntas relativas a la ayuda al Desarrollo desde su inicio en 1973, y ha preguntado regularmente sobre este asunto. Así en 1984<sup>78</sup> se realiza el primero con preguntas específicas sobre el tema, al que seguirán otros en 1988, 1997, 1999, 2007, (en este último año se llevan a cabo dos estudios, uno de ellos para abordar concretamente las actitudes de los ciudadanos de los nuevos miembros de la UE), 2011 y 2012. En 2009, el interés se centra en los efectos de la crisis económica sobre las actitudes de apoyo a la ayuda al Desarrollo. Posteriormente, en 2010 y 2013 los eurobarómetros preguntan sobre la ayuda al Desarrollo enmarcada en los “objetivos del milenio para el Desarrollo fijados por la ONU en el año 2000. Finalmente, tras la declaración del año 2015 como año europeo para el Desarrollo, se llevan a cabo sendos estudios de opinión en 2015 y 2016 acerca de este tema.

En 1982 un grupo de ONG de la Comunidad Europea (CE), que llevaban dos décadas trabajando en la implementación de programas de Desarrollo rural en países del entonces denominado Tercer Mundo, crean el consorcio

---

<sup>78</sup> Por motivos prácticos citaremos las fechas de publicación de los informes de los eurobarómetros, pero hay que tener en cuenta que no se corresponden con la fecha del trabajo de campo, pues generalmente la recogida de datos se lleva a cabo el año anterior.

Las referencias de los eurobarómetros sobre ayuda al desarrollo son las siguientes: 1984 (EB21), 1988 (EB38), 1997 (EB105), 1999 (EB126), 2007 (EB280), 2007 (EB286), 2009 (EB318), 2010 (EB352), 2011(EB375), 2012 (EB392), 2013 (EB405), 2015 (EB421), 2016 (EB441). Los datos e informes pueden consultarse en la siguiente página: <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/index#p=1&search=development>.

“European Consortium for Agricultural Developement Programmes” (E.C.A.D.). Estas organizaciones tenían como prioridad la lucha contra el hambre en el tercer mundo mediante la implantación de programas para el incremento y la mejora de la producción de alimentos. Dicho consorcio, junto a la CE, promueven y cofinancian el “Eurobarómetro 2000”, una encuesta que proporciona datos sobre las actitudes de la opinión pública europea hacia la ayuda al Desarrollo. Esta iniciativa se concreta en el estudio “Los europeos y la ayuda al Desarrollo”, llevado a cabo en 1984 en diez países, y cuyos resultados ofrecían un panorama bastante optimista. En general, encuentran una idea favorable a la ayuda al Desarrollo que perdura en el tiempo (pregunta existente en los Eurobarómetros desde 1973). Los europeos creían que los avances en la ciencia y la tecnología ayudarían a disminuir la pobreza en el Tercer Mundo. África era la región identificada en primer lugar como destino prioritario de las ayudas. Prevalecía la imagen de que los países del Tercer Mundo eran, hasta cierto punto, responsables de su situación en la medida en que poseían estructuras políticas y económicas que mantenían el estado de pobreza. Las razones por las que los ciudadanos apoyaban la ayuda estaban relacionadas con un sentimiento de deber moral o responsabilidad de los países más ricos y por los beneficios recíprocos que la ayuda a los países del tercer mundo llevaba consigo. Además, el estudio abordaba las fuentes de información a través de las cuales los europeos formaban su opinión sobre el tercer mundo, concentrándose en dos aspectos: los medios de comunicación y el contacto directo con los países o con personas nacionales de los mismos. En este sentido evidencian que, a mayor conocimiento y contacto con el Tercer Mundo, más favorables eran los encuestados a la ayuda a estos países. Por otro lado, los europeos apoyaban, en mayor medida, la ayuda mediante pequeños proyectos concretos y locales que a través de intervenciones a gran escala. Las actitudes ante la ayuda al Desarrollo variaban en función del nivel de estudios, la posición en la escala política y su posición de liderazgo en la sociedad pero no en función del sexo o la edad.

El respaldo y la importancia que los ciudadanos europeos otorgan a las políticas de ayuda al Desarrollo ha ido reduciéndose levemente, particularmente con la reciente crisis económica. No obstante, en el Eurobarómetro de 2010 (EB352) se mantiene el apoyo a dichas políticas y en

él se destaca que el 30% de ciudadanos europeos ayudan personalmente, ya sea como donantes de dinero o como voluntarios. La declaración del año 2015 como “Año europeo para el Desarrollo” ha pretendido visibilizar el papel de la EU en la ayuda al Desarrollo, considerada ésta una medida significativa de su política exterior y una marca distintiva de la misma, pues, no hay que olvidar que la UE es el mayor donante mundial oficial de Ayuda al Desarrollo. En este sentido, en el Eurobarómetro de 2015 además de evaluar las actitudes ante la política de ayuda proporcionada por la UE a los países pobres y los resultados de sus medidas, se exploran las opiniones sobre la efectividad de dichas políticas como vía para gestionar las “migraciones irregulares” y el conocimiento de la ciudadanía sobre los objetivos de Desarrollo sostenible (ODS).

En el contexto español, nos gustaría reseñar que existe un vasto abanico de investigaciones sobre las representaciones, opiniones y actitudes de los jóvenes sobre las más diversas temáticas, pues como se ha señalado anteriormente, la juventud ha sido y continúa siendo, un colectivo atractivo para los investigadores y una “preocupación” para los responsables políticos. El CIS ha llevado a cabo numerosas investigaciones sobre las opiniones y actitudes de los jóvenes ante diversos asuntos. Con frecuencia estos sondeos de opinión han sido el resultado de una colaboración, mediante convenio, entre el CIS y el INJUVE, este es el caso de los “sondeos sobre la juventud” que realiza el CIS periódicamente, el “Informe sobre la juventud española 2000” o el primero que encontramos de 1968 “Juventud española” (estudio número 1031) que investiga las valoraciones sociopolíticas de la juventud de la época. En general, estos estudios de opinión cuando incluyen la adolescencia abarcan la población entre los 15 y los 29 años, y versan sobre temáticas coyunturalmente relevantes para los decisores políticos. Así por ejemplo en 2012, en plena crisis económica y con persistentes tasas de desempleo juvenil, se lleva a cabo el estudio número 2938 titulado “Actitudes de la juventud en España hacia el emprendimiento”. Igualmente podemos encontrar estudios sobre los temas “clásicos” de los estudios de juventud: percepción de adolescentes y jóvenes sobre la violencia de género (2992); actitudes ante la diversidad sexual (2854); valores y dinámica intergeneracional (2105), juventud y calidad de vida (2302), juventud y economía (2265) o las relaciones con el entorno familiar (2262).

Abundan también los estudios sobre actitudes y comportamiento político de los jóvenes: cultura política (2919), participación y voluntariado (3039), valores y creencias de los jóvenes (2440), expectativas y preocupaciones de los jóvenes (2221), juventud e identidad nacional (2257). Parece significativo el hecho de que el tema del Desarrollo esté ausente en estos estudios.

Por último, el Instituto de la Juventud (INJUVE) también ha promovido numerosos estudios sobre las opiniones, actitudes y representaciones de los jóvenes sobre las más variadas materias. El número 100 de la “Revista de estudios de juventud”<sup>79</sup> hace un repaso por los últimos 30 años en los que se ha investigado sobre las actitudes, valores y participación de los jóvenes en la sociedad, salud, sexualidad, estilos de vida, consumo, ocio y tiempo libre, relaciones de pareja e igualdad de género, empleo y formación, así como uso de las tecnologías, y un largo etcétera. No encontramos ningún estudio dedicado específicamente a las representaciones de los jóvenes sobre el Desarrollo; sin embargo colateralmente se trata el tema en varios números de la revista. Así en 1986 se dedican dos monográficos a “La situación de los jóvenes en Latinoamérica”, en los que se muestra una juventud condicionada por los efectos del subdesarrollo económico y la inestabilidad política. En 1989 se dedica un número a tratar temas de cooperación entre latinoamericanos y españoles, con el horizonte de la celebración del V Centenario en 1992, y se reflexiona sobre las alternativas de Desarrollo para las décadas siguientes. Otra cuestión que ha ocupado diversos números de la revista, ha sido el de la juventud y el Desarrollo rural. En 1984, “Perspectivas de la juventud rural” mostraba una visión panorámica de los jóvenes rurales y de las iniciativas llevadas a cabo por las Administraciones Públicas. Se retoma el tema en 2002 detallando la situación en el cambio de milenio, incluyendo nuevos aspectos como el medio rural y la sociedad de la información o el joven empresariado rural, además de mostrar iniciativas de empleo, el papel de las mujeres jóvenes en el medio rural y las perspectivas de Desarrollo rural en Europa. En 2007 se dedica un número a “Jóvenes, globalización y movimientos alternativos” en el que se analizan las formas de organización y activismo juvenil surgidas en el

---

<sup>79</sup> Puede consultarse: <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/jovenes-a-traves-del-tiempo-en-la-revista-de-estudios-de-juventud>

contexto del Movimiento Antiglobalización o Alterglobalización: asociaciones juveniles, okupación, pacifismo y antimilitarismo y el rol de Internet en las acciones de la antiglobalización; así como la percepción de los jóvenes españoles sobre la globalización neoliberal y sobre el movimiento altermundialista.

En este mismo número Isabel Benítez Romero y Esther Vivas Esteve (2007) presentan un artículo: “La juventud española y su percepción de la globalización neoliberal y del movimiento altermundialista” en el que se trata tangencialmente la cuestión. A pesar de no abordar explícitamente el tema del Desarrollo, los discursos que aparecen en sus grupos de discusión, remiten implícitamente a la problemática del mismo. Sus resultados indican que el concepto de globalización es percibido como un fenómeno que produce desigualdad y cambio de valores hacia el individualismo. Encuentran diferencias en función del estatus socio-profesional de los jóvenes, de manera que los menos cualificados hacen una valoración negativa asociando la globalización a sentimientos de rabia y angustia, mientras que los universitarios y los profesionales liberales tienen una percepción positiva, pues entienden que la globalización impulsa el desarrollo de nuevas tecnologías y nuevas posibilidades de inserción laboral. Al contrario de lo que ocurre con el término Desarrollo, que tiende a predisponer positivamente, la palabra globalización está más asociada a preocupaciones y temores que a esperanzas e ilusiones.

Pasaremos ahora a concentrarnos en reseñar algunas investigaciones, más próximas a nuestro objeto de estudio, interesadas en conocer las opiniones, actitudes y representaciones de las poblaciones y específicamente los jóvenes sobre algunos aspectos y variantes del Desarrollo. Comenzaremos por el Desarrollo sostenible, con especial énfasis en la educación para el Desarrollo sostenible y terminaremos con el codesarrollo.

Es en el ámbito del Desarrollo sostenible, donde aparecen el mayor número de documentos. Esto puede ser debido a varias razones. Como ya hemos mencionado, la financiación derivada de las nuevas directrices de Naciones Unidas surgidas partir del informe Brundtland (1987), la cumbre de Rio de Janeiro de 1992, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM (2000) y su concreción política en la “Estrategia para un Desarrollo sostenible” de la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), junto con la declaración del

Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), han conllevado la proliferación de trabajos relacionadas con esta nueva formulación del Desarrollo. La idea del Desarrollo sostenible ha impulsado una cierta convergencia que supera e integra líneas previas de trabajo en distintas áreas. Concretamente entre los tradicionales estudios sobre educación ambiental, las reivindicaciones del movimiento ecologista y el campo del Desarrollo. Confluyen en el Desarrollo sostenible los aspectos sociales, ecológicos y económicos del Desarrollo desde una perspectiva que trata de integrarlos.

La implementación de mega-proyectos de Desarrollo ligados a un modelo económico neoliberal, aunque calificados como sostenibles, en el contexto latinoamericano, ha generado conflictos socio-ambientales derivados de las luchas por el uso y acceso al medio ambiente y sus recursos (agua, minerales, hidrocarburos, etc.). Para gestionar estos conflictos de intereses entre los valores ligados a la conservación ambiental y el deseo de explotar los recursos, se ha estimulado la realización de estudios sobre las actitudes y percepciones de los agentes implicados. Así encontramos estudios sobre las representaciones del Desarrollo en el conflicto socio-ambiental en Wirikuta, San Luis Potosí, México (Solórzano, 2013) o de las élites locales en Arica y Parinacota, Chile (Red DETE-ALC, 2008). Alternativamente, los grandes proyectos de protección medioambiental de amplios territorios y su desarrollo mediante proyectos de ecoturismo o turismo sostenible han estimulado investigaciones diseñadas para concitar la aquiescencia de las poblaciones insertas en estas áreas. Así proyectos como el de ecoturismo en Garopaba, Brasil (Poli Sperb y Da Silva Queiroz, 2013) se interesan por las percepciones de los residentes hacia el Desarrollo del turismo costero. En la misma línea, y partiendo del principio de que “hoy la conservación no puede realizarse de espaldas al Desarrollo y en contra de las poblaciones” (Calvo, 1997: 29), encontramos estudios sobre actitudes hacia la conservación de espacios naturales, como el de la reserva de la biosfera “Parque Atlántico Mar Chiquita” en Argentina (Bertoni y López, 2010); o el de Sierra de Huautla en México (Durán, 2010).

En el contexto español abundan los estudios sobre actitudes ambientales ante Desarrollo sostenible, privilegiando la dimensión ecológica del

mismo frente a la social. De esta deriva son un buen ejemplo los eco-barómetros elaborados por las distintas comunidades autónomas, o los estudios de ayuntamientos y mancomunidades, cuyo objetivo último es orientar la implantación de políticas de Desarrollo sostenible en particular la Agenda 21 (Goierri, 2004; CIMAS, 2008). Nos detenemos en el estudio de CIMAS por las similitudes con nuestro trabajo. Se trata de una investigación cualitativa a través de la cual se pretende conocer las opiniones, motivaciones y actitudes de los jóvenes madrileños en relación al Desarrollo sostenible. Encargado por el Ayuntamiento de Madrid, su objetivo explícito es mejorar la implicación de los jóvenes en el proceso de participación de la Agenda 21 Local. El estudio está basado en el análisis de 4 grupos de discusión, conformados por jóvenes madrileños de 16 a 29 años a partir de las variables de estrato social, edad y género. En sus conclusiones, se destaca el conocimiento fragmentado y superficial que los jóvenes madrileños tienen sobre el Desarrollo sostenible y la actual problemática ambiental. Igualmente, como en otros estudios de actitudes, se observa una gran separación o discrepancia entre su preocupación medioambiental y las escasas muestras de un comportamiento acorde con dicha preocupación.

Con el objetivo de implementar las líneas de actuación de la ONU sobre el Desarrollo sostenible en la educación y orientar la respuesta educativa en el ámbito de la educación para el Desarrollo, aparece un conjunto de documentos centrados en conocer las actitudes, representaciones sociales de los agentes implicados profesorado y alumnado de los diferentes niveles educativos (Primarios, secundarios y universitarios). Como se ha mencionado anteriormente, la población universitaria es considerada la vanguardia de la ciudadanía, y la Universidad, el medio donde se formarán los líderes sociales comprometidos con las exigencias del Desarrollo sostenible (Murga Menoyo, 2008). Así, abundan los estudios sobre las actitudes ante el Desarrollo sostenible de este colectivo estudiantil (Gomera Martínez, 2008; Murga Menoyo, 2008; y Parra et al., 2013).

Por su proximidad con nuestro objeto de estudio, nos detendremos a continuación en algunas investigaciones que versan sobre las representaciones acerca del Desarrollo sostenible en adolescentes y jóvenes.



En el contexto español destaca el trabajo pionero llevado a cabo por Aquilina Fueyo en el año 2000 para su tesis doctoral: “Imágenes Publicitarias y Representaciones Sociales sobre el Sur, Implicaciones en la Educación para el Desarrollo”, publicada posteriormente (Fueyo, 2002). Con un abordaje cualitativo y desde una perspectiva crítica, estudia el imaginario colectivo de los jóvenes sobre la solidaridad y la cooperación; imaginario construido a partir de un medio tan influyente como la publicidad. La autora pone de manifiesto como los jóvenes asumen la propuesta de solidaridad mercantilizada y simplificada en la donación económica sin profundizar en las causas de las desigualdades y en la corresponsabilidad del norte en el origen de los problemas del sur.

Con un planteamiento soportado en la psicología evolutiva, y asumiendo como norma ideal el Desarrollo sostenible definido por el informe Brutland, Manuel Rodríguez, Raquel Kohen, Juan Delval Merino realizaron una investigación sobre del concepto de Desarrollo sostenible en estudiantes de enseñanza obligatoria. En él participan 40 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre 9 y 16 años, de clases medias y altas de Madrid y utilizan un método clínico-crítico consistente en entrevistas individuales. Su objetivo es conocer las concepciones del alumnado sobre el Desarrollo sostenible en tanto que futuros ciudadanos responsables. Los autores consideran a los alumnos como agentes del Desarrollo sostenible entendido éste como “un esfuerzo continuo por integrar y equilibrar tres tipos de fuerzas o pilares: el bienestar social, la prosperidad económica y la protección del medio ambiente” (Rodríguez et al.; 2008, 201). En consecuencia, “el alumnado debe adquirir una correcta percepción de cuál es la situación actual para que pueda tomar decisiones fundamentadas y responsables” (Rodríguez, Kohen, Delval, 2008: 199). Esta investigación se incardina en la tradición de los estudios de psicología evolutiva cuya finalidad práctica es orientar a los educadores. En este caso concreto el objetivo declarado es mejorar la educación para la sostenibilidad, proporcionando criterios a los educadores ambientales, no solo en la selección de los contenidos a transmitir, sino, sobre todo en la forma en que la información debe ser organizada. En sus conclusiones observan diferencias en la complejidad del pensamiento según avanza la edad. Identifican cuatro grupos etarios, siendo los más pequeños (9 y 10 años) quienes presentan explicaciones más lineales, palpables y concretas, sin

inferencias sobre las repercusiones a largo plazo. Conforme aumenta la edad (11-14 años), el alumnado incorpora las dimensiones espacio-temporales citando efectos diferidos de los “impactos globales indirectos y progresivos” de la acción humana. Por último, los más mayores (15-16 años) tienen suficientes herramientas cognitivas para establecer relaciones complejas y abstractas y son capaces de percibir el mundo como un todo sistémico e interconectado. En resumen, para estos autores, los cambios en las representaciones de los alumnos estarían relacionados con el avance en varios aspectos cognitivos, de modo que la evolución de sus ideas correría pareja a su evolución cognitiva.

Desde una perspectiva sociológica y con el objetivo de orientar la implementación de políticas públicas -encaminadas a la consecución del Desarrollo sostenible y la ciudadanía global- que favorezcan la participación de la población juvenil, encontramos varios estudios encargados por los distintos niveles de la administración pública (estatal, regional y local).

Por presentar algunas semejanzas con nuestro trabajo destacamos la investigación encargada por el Ministerio de Medio Ambiente en 2005 “Actitudes y percepción del Medio ambiente en la juventud española”, dirigida por Miquel Oliver Trobat. Aunque estudia las actitudes sobre el medio ambiente de forma genérica, dedica un apartado a las relaciones entre ambiente y Desarrollo. Además, en el aspecto metodológico se centra en la población que nos interesa (alumnado de enseñanza secundaria) e incluye, de forma testimonial, la recogida de información a través de dibujos. Su objetivo es el conocimiento de las actitudes sobre el medio ambiente para orientar la intervención educativa (formal e informal) y, en última instancia, cambiar comportamientos ambientales de los jóvenes. Este estudio, realizado mediante cuestionario a una muestra de 1267 alumnos de Institutos de Enseñanza Secundaria de las diecisiete CCAA, es, a la vez, un eco-barómetro sobre las actitudes ambientales y un estudio sociológico de la juventud. Utiliza la “Encuesta Internacional sobre las Actitudes y Acciones de los Estudiantes Europeos con Relación a Temas Ambientales” compuesta por siete bloques temáticos, que conjugan preguntas abiertas y cerradas e incluye la solicitud de dibujar un croquis sobre el futuro. El bloque IV del cuestionario está dedicado al medio ambiente y Desarrollo y el bloque V a la ciudadanía. En ambos bloques se colocan cuestiones relacionadas con el Desarrollo sostenible. De

las conclusiones se desprende que los objetivos políticos que los jóvenes consideran más importantes son: solucionar el desempleo junto con la protección del medio ambiente y la calidad de vida. Los resultados apuntan a una mayor sensibilidad de las mujeres con las temáticas medioambientales, solidarias y equitativas, con referencia a contextos globales; mientras que los hombres tienden a confiar en la ciencia y la tecnología como herramientas privilegiadas para solucionar los problemas medioambientales y de Desarrollo. Así mismo, las mujeres y los jóvenes de estatus alto se decantan más por las energías renovables que los varones y los de estatus bajo que lo hacen por las energías convencionales. En coincidencia con sus coetáneos europeos reivindican un equilibrio entre el crecimiento económico y la protección ambiental. En general, los jóvenes del estudio “adoptan un papel pasivo, fundamentado en sus expectativas pesimistas sobre el futuro del planeta” (Oliver, 2005, 205).

Para finalizar, consideramos relevante mencionar una investigación sobre el tratamiento y lugar que el currículum de la educación secundaria da al concepto de “Desarrollo sostenible”, pues tal y como se ha considerado en esta investigación la escuela es una de las fuentes, junto con la familia, medios de comunicación, etc., a partir de las que el alumnado construye sus representaciones sociales.

El trabajo llevado a cabo por Sureda-Negre, Catalán-Fernández, Álvarez-García y Comas-Forgas (2013) examina el tratamiento que se hace del concepto “Desarrollo sostenible” en la normativa básica que regula el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Para ello se analizan: los conceptos relacionados con el de sostenibilidad, en qué elementos curriculares aparecen; y, finalmente, el enfoque que se propugna desde el cuerpo normativo educativo. Así, el trabajo mencionado lleva a cabo un análisis lexicográfico de la legislación educativa española que regula el *currículum* de educación secundaria obligatoria. El estudio concluye que el discurso legislativo confiere una notable relevancia al concepto de sostenibilidad y que fomenta una idea de Desarrollo sostenible propia del modelo dominante. Este discurso dominante o reformista se orienta a equilibrar el crecimiento económico, con consideraciones de protección ambiental y, en el mejor de los casos, con alguna preocupación por el bienestar social. Sin

embargo, esto se hace sin plantear los límites ecológicos y sociales del Desarrollo. Los autores afirman que el discurso normativo fomenta la visión dominante porque aborda el Desarrollo sostenible desde el tecnocentrismo, presenta a la ciencia y la tecnología como herramientas privilegiadas en la resolución de los problemas ambientales omitiendo con ello la responsabilidad individual, social y política en la génesis y soluciones de los problemas ambientales y enfatiza los problemas ambientales frente a los sociales. Se encuentran escasas referencias a aspectos sociales tales como las desigualdades, las migraciones, el consumo, etc. Al mismo tiempo, concluyen los autores que dicho discurso promueve una visión de la realidad fragmentada sin hacer referencias a la globalización e interdependencia de algunos problemas ambientales que no se presentan relacionados entre sí como parte y como consecuencia disfuncional de un determinado modelo socioeconómico. Por último, según señalan estos mismo autores, en dicho discurso aparecen escasas referencias a la dimensión ética de la crisis ambiental y a la relación entre economía y medio ambiente al tiempo que se propone un enfoque convencional y escasamente conflictivo (Sureda-Negre et al., 2013).

Otra de las áreas que recientemente han concitado el interés de los investigadores ha sido el codesarrollo. Destacamos dos estudios realizados en España sobre el codesarrollo, el primero se trata del informe “Una aproximación a las representaciones sociales y discursos sobre el Desarrollo de los migrantes ecuatorianos y marroquíes en Madrid”, llevado a cabo en 2007 por Echeverri, Ibáñez y Ortí para la ONG de Desarrollo Acsur-Las Segovias. El segundo, consiste en la tesis doctoral de Almudena Cortés, “Estados, Cooperación para el Desarrollo y Migraciones: el caso del Codesarrollo entre Ecuador y España” defendida en 2010, que trata el caso específico del codesarrollo entre el Ecuador y España.

El estudio de Echeverri, Ibáñez y Ortí, explora las representaciones sociales y los discursos en torno al Desarrollo en las sociedades de origen y destino de dos colectivos de migrantes: ecuatoriano y marroquí. También se indaga acerca de cómo perciben su propio protagonismo como actores del Desarrollo en ambas sociedades. Sus resultados proceden del análisis de discurso de veinticuatro entrevistas personales de carácter abierto y cuatro

reuniones de grupo. Destaca la perspectiva de género que atraviesa la investigación.

Este trabajo lleva a cabo una reconstrucción de los elementos específicos y diferenciadores de los proyectos y experiencias migratorias de ambos colectivos así como los puntos comunes ante la sociedad receptora. Se pone especial hincapié en los límites y posibilidades de las relaciones entre migración y Desarrollo social desde la perspectiva de estos colectivos de migrantes. Según los autores las condiciones de posibilidad para el codesarrollo tienen en cuenta tres ámbitos fundamentales: a) La ciudadanía, movilidad y apertura del proyecto migratorio, b) las condiciones laborales y la objetivación del progreso personal y c) la plasticidad del proyecto de retorno. Los principales límites planteados por los migrantes a partir de sus experiencias y discursos tienen que ver con dos aspectos: la desestructuración comunitaria que se produce con la migración y las dificultades de “participación” en las estructuras de estado. En cuanto al Ecuador, se destaca la importancia de la división de clases en los proyectos migratorios, encontrando dos tipos diferenciados con arreglo a este criterio: la emigración como huida al desclasamiento (clases medias urbanas) y la emigración como necesidad (sobrevivencia de las clases más bajas). Desde la perspectiva de género, descubren una transformación, no exenta de ambigüedad, de las relaciones de género, resaltando entre otras, las deudas morales que contrae la mujer migrante en relación a los cuidados de la familia y su sobrecarga laboral. Respecto a Marruecos, el proyecto migratorio se caracteriza por ser prolongado en el tiempo y la ausencia de plan de retorno debido a las condiciones sociopolíticas de su país, y a la experiencia de discriminación vinculada a un proceso conflictivo de visibilización como “inmigrantes”. Según los autores, estas dificultades de inserción están más relacionadas con la nueva segmentación del mercado de trabajo, unida a la precarización de las condiciones laborales que con el mito mediático del enfrentamiento cultural.

En definitiva, los autores consideran que el codesarrollo no ha logrado el objetivo inicial de integrar las políticas de migración y cooperación al Desarrollo, ni de definir una estrategia coherente en torno al codesarrollo.

Finalmente reseñamos la tesis doctoral de Almudena Cortés (2010), quien, partiendo de una perspectiva ligada a la antropología cultural aplicada y

con un abordaje transdisciplinar, indaga en la construcción cultural y política del codesarrollo. Su objetivo es estudiar los diferentes significados y usos que el codesarrollo ha ido adquiriendo con el fin de entender cómo los distintos actores sociales vinculados por la migración y el Desarrollo han contribuido a los mismos, en el caso particular de los estados de Ecuador y España. En este estudio se entiende el codesarrollo como un conjunto de prácticas institucionales y políticas que se extienden y son asumidas por los diferentes niveles gubernamentales y por los actores del Desarrollo, tanto en los países del Norte como en los del Sur. Para ello la autora se sirve de una metodología que incluye una “etnografía transnacional” (Cortés, 2010: 26), un trabajo de campo que, además del análisis documental, utiliza técnicas de observación participante transnacional y entrevistas en profundidad.

El estudio concluye considerando que “el codesarrollo es una construcción social histórica europea y representa una forma de vincular la migración y el Desarrollo, pautada cultural y políticamente a partir del impulso estatal en condiciones históricas de intensificación de los flujos migratorios y de reconfiguración del poder estatal” (Cortés 2010: 497).

Para Cortés la principal conclusión en relación al Estado sería la emergencia de nuevas técnicas administrativas de gobernanza -como es el caso del codesarrollo- en relación con la reconfiguración del poder soberano del Estado ante los desafíos políticos derivados de la creciente erosión de su autoridad soberana debido a dos fuerzas antagónicas: la extensión de la globalización y el proceso de consolidación del modelo de estado neoliberal.

Por último, esta autora expone una reflexión acerca de las relaciones de la antropología y el codesarrollo como objeto de estudio. El desafío emergente que supone la implicación y explicitación de la postura epistemológica y ética de los y las investigadores en este campo de estudio, resaltando la necesidad de encontrar alternativas adecuadas a las formas de representar al otro, con sus modos de autorrepresentación, como sujetos generadores de conocimiento sobre sí mismos.



## **PARTE III**

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**





## **5. METODOLOGÍA**

En este apartado vamos a presentar el planteamiento metodológico argumentando la estrategia seguida en esta investigación. En primer lugar, comenzaremos abordando la justificación y el diseño de las técnicas empleadas, tanto de los grupos de discusión como de los dibujos realizados por los sujetos seleccionados. A continuación, nos detenemos en especificar la muestra seleccionada así como la extensión del corpus de materiales que vamos a manejar (y que han sido producidos) con la finalidad de cubrir los objetivos de este trabajo. En el siguiente apartado vamos a continuar relatando las vicisitudes de las fases de la investigación, particularmente la dificultad de acceso a los estratos socioeconómicos medios y altos. Vamos a terminar con un apartado dedicado al trabajo de campo. En este último, se describe el contexto específico en que fueron reclutados los alumnos y se relatan algunos aspectos relevantes de las micro-situaciones grupales correspondientes a los grupos de discusión realizados.

### **5.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.**

Como ya se ha venido señalando, la presente investigación se plantea como principal objetivo, conocer las representaciones sociales que en torno al Desarrollo poseen los alumnos y alumnas de enseñanzas secundarias, escolarizados en centros educativos y conocer en qué medida estas representaciones están permeadas por el discurso hegemónico sobre el Desarrollo y sus sucesivas modificaciones (humano, sostenible, etc.), tal y como ha sido descrito en el apartado correspondiente de la construcción del objeto de estudio, así como en la parte del marco teórico.

Los datos no son realidades preexistentes recolectados por un investigador teóricamente neutral, sino que son producidos dentro de un marco teórico y un enfoque particular a través de unos dispositivos o artefactos determinados (Roquero y Díaz, 1996: 226). Por ello, dado el objetivo de la investigación, nos ha parecido adecuado utilizar metodologías de corte cualitativo con técnicas de producción de discursos a través de grupos de discusión (GD); y otras, de carácter más proyectivo como la producción de

materiales visuales (dibujos realizados por los propios estudiantes) que nos permitieran aproximarnos a las representaciones que los grupos sociales -en este caso los adolescentes escolarizados en Enseñanzas Secundarias- tienen acerca del tema objeto de estudio. Esta metodología es aún más pertinente cuando, como ya se ha señalado, se trata de una cuestión, el Desarrollo, que remite a un concepto global, polisémico, general y difuso, que funciona como una ideología del cambio social en nuestra sociedad, por lo tanto, más fácilmente aprehensible desde metodologías que permitan atender precisamente a las ambivalencias, contradicciones y polisemias.

Teniendo en cuenta estas características, la metodología cualitativa nos permite un mejor acceso a las representaciones sociales que se tienen del Desarrollo, puesto que este tipo de abordaje estructural se propone preferentemente captar el sistema de representaciones simbólicas (ideológicas) existentes en relación con un objeto de estudio. Este sistema de representaciones da al objeto su valor simbólico (Lucas Matilla, 1995). Abordajes de corte más cuantitativo nos obligarían a limitar el campo de significados posibles y a condicionar en buena medida los datos obtenidos por las preguntas utilizadas en el proceso de construcción de los instrumentos de estandarización y operacionalización de los conceptos.

Las representaciones sociales pueden ser expresadas a través de distintos lenguajes, entre ellos el icónico. Moscovici (1989), por acudir a un gran clásico, en sus estudios recomienda el uso de técnicas proyectivas para acceder a las representaciones sociales. En la misma línea, Seca (2005) defiende la utilización de diversas herramientas y técnicas para aprehender la pluralidad de formas a través de las que se manifiesta el fenómeno representacional. Este autor considera que deben ser estudiadas otras formas de expresión distintas de las verbales, como por ejemplo, las plásticas, musicales, etc., pues entiende que la utilización de estas técnicas constituye un verdadero yacimiento de investigaciones para el futuro.

En nuestro caso, hemos optado por estimular la producción de diversos materiales, expresados en lenguaje verbal y visual. Para el primero, se ha elegido la técnica del grupo de discusión adaptada a su aplicación en contexto escolar, esto es, con participantes pertenecientes a grupos naturales. En relación con el segundo tipo de lenguaje, se decidió asumir el riesgo de

explorar las representaciones sociales (RS) a través de su dimensión icónica a pesar de ser una práctica menos habitual en la sociología. Por ello, además de la producción de discursos verbales, en diversas situaciones, se solicitó al alumnado la creación de dibujos.

Existen en nuestro entorno algunos antecedentes en la investigación con materiales visuales, entre los que mencionamos los siguientes: Fernández-Cid y Martín Caño (1998), Conde (2001), Álvaro y Fernández (2006), Saiz, Fernández y Álvaro (2007), Leal (2008) y Santamarina y Marinas (2009).

En resumen, se opta por la producción de materiales discursivos e icónicos con la pretensión de conseguir un acceso más completo, complementario y matizado a las múltiples y complejas dimensiones del fenómeno a estudiar. Esta complementación es especialmente relevante en el caso de la investigación con niños y adolescentes en los cuales el lenguaje icónico entra a formar parte de sus formas de expresión cotidianas.

## **5.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN: GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DIBUJOS.**

Como acabamos de mencionar, las técnicas elegidas para la producción de información son el grupo de discusión y la producción de dibujos. En esta investigación combinamos ambas técnicas cualitativas para generar un corpus de enunciados textuales para su posterior análisis e interpretación.

Hay que destacar que la producción de materiales verbales y visuales en la investigación, se ha diseñado de forma simultánea, una vez que se decidió apostar por la producción de dibujos, tras la reflexión surgida de las primeras indagaciones preparatorias para el trabajo de campo.

En las etapas iniciales de la investigación, se llevó a cabo una sesión exploratoria con estudiantes en la que se descubrieron las potencialidades de la realización de dibujos por parte de este alumnado para recoger las representaciones sociales del Desarrollo. Dicha sesión exploratoria tuvo su origen en la preocupación de la investigadora por la aplicación de la técnica del grupo de discusión y su adecuación con adolescentes que pertenecen a grupos naturales, como es el caso de los estudiantes de un mismo centro educativo. Es necesario mencionar, que por necesidades logísticas y de acceso a este

segmento de población (recordemos que se trata de alumnado menor de edad), los GD se iban a realizar en los centros educativos con estudiantes seleccionados en los mismos; y por tanto, era probable que los participantes de los grupos se conociesen entre sí, hecho que podía desvirtuar uno de los requisitos básicos de reclutamiento de los integrantes de los GD e influenciar la calidad de la información que esta técnica nos permite captar. La reflexión atenta sobre el desarrollo de la sesión<sup>80</sup>, -pues asumimos que el diseño de toda investigación es un proceso abierto que se construye en el transcurso de la misma-, nos llevó a tomar en consideración la posibilidad de recoger también información a través de lenguaje icónico. La dinámica de la sesión reveló que para algunos alumnos y alumnas (con diversidad de capacidades, intereses y motivaciones) resultaba más fácil la expresión a través de dibujos. Por consiguiente, se entendió que era pertinente adecuar las técnicas de recogida de información a las características de los sujetos investigados.

Así pues, se decidió que los participantes de los GD, una vez finalizada la conversación, elaboraran un dibujo sobre su idea del Desarrollo. Paralelamente, se solicitó también la realización de un dibujo sobre el mismo tema al resto de alumnos de los cursos de los que procedían estos participantes. En este caso, en la hoja de la propuesta de realización de dibujo, se solicitaba, por escrito, una breve explicación y justificación del mismo. Con el uso complementario de diversos lenguajes expresivos, se pretende conseguir un acceso más amplio, profundo y rico a sus representaciones.

Como se indica más adelante, el trabajo de campo se ha llevado a cabo en dos momentos. En principio se realizó una primera investigación en centros educativos públicos durante el curso escolar 2007-08 y posteriormente, se amplió a la búsqueda de una muestra estructural representativa a centros públicos, privados y privados concertados llevándose a cabo en los años 2011 y 2012. Por razones expositivas, abordaremos en primer lugar los grupos de discusión para, a continuación, describir la producción de dibujos.

---

<sup>80</sup> Más adelante, en el apartado relativo al trabajo de campo, se describe con detalle la situación concreta en la que emerge la posibilidad de acceder a las representaciones sociales de este alumnado a través de su expresión icónica.

### **5.2.1. Grupos de discusión. Justificación y diseño.**

En nuestra investigación hemos empleado el grupo de discusión<sup>81</sup> como técnica básica para captar las representaciones sociales sobre el Desarrollo, sus imágenes, valores, actitudes y expectativas. Estas representaciones condicionan, en buena medida, los comportamientos y generan estados de opinión más o menos duraderos que se manifiestan a través de los discursos producidos en la conversación grupal.

Los discursos de los participantes en los grupos, registrados en las transcripciones, están moldeados socialmente y se producen y circulan en el ámbito de lo grupal/social y no de lo individual. Por lo tanto, los discursos individuales reproducen discursos sociales, muy similares a los que pronuncian personas de su mismo estatus social. Su particularidad depende de la ubicación de los participantes en la estructura social. Es decir, al hablar, cada grupo reproduce los códigos sociales que dan identidad al sector social al que pertenece; por ello es posible captar las visiones particulares de cada grupo, y de cada posición ideológica, respecto a los otros. El grupo de discusión no nos proporciona información sobre las prácticas concretas de las personas, pero permite identificar el soporte ideológico de las mismas, y los esquemas de percepción y apreciación que las orientan (Colectivo IOE. 1995).

Los grupos están formados por alumnos y alumnas adolescentes, que pertenecen a grupos naturales, debido a que han sido reclutados y realizados en los centros de Enseñanzas Secundarias a los que asisten como alumnos. Es necesario señalar que esta es una modalidad grupal que contraviene los criterios convencionales establecidos para el desarrollo de los grupos de discusión canónicos. Esta versión metodológica de los GD, a pesar de alejarse de los criterios convencionales aplicados en los grupos de discusión – en

---

<sup>81</sup> Para su consideración, pertinencia, diseño y análisis nos hemos basado fundamentalmente en la aproximación a esta técnica desde la llamada Escuela cualitativista de Madrid. Se han considerado de manera fundamental los siguientes textos: IBÁÑEZ J. (1979), *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid; ORTÍ, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", en AA.VV., *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid, pp. 153-185; CANALES, M. y PEINADO, A. (1995) "Grupos de discusión" en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis*. Madrid; DOMÍNGUEZ, M. y DAVILA, A. (2008), "La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos" en GORDO, A. y SERRANO, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson. Madrid.

cuanto al no conocimiento mutuo entre sus componentes -, se ha introducido en esta investigación por considerarla más conveniente para estudiar población adolescente escolarizada. Si bien hay que señalar que la asistencia de los participantes ha sido voluntaria, esta variante ha asegurado el éxito en la consecución de los grupos por la particular forma de acceso al alumnado que facilita el reclutamiento y la aplicación de los grupos de discusión en los propios centros educativos. Por otro lado, hay que tener en cuenta que, en el discurso de los grupos conformados por sujetos que se conocen entre sí y que forman parte de grupos naturales, hay una serie de elementos que no se despliegan en el discurso grupal puesto que preceden al propio desarrollo de la dinámica. Esta eventualidad se ha tenido en cuenta en la consideración del contexto microsocioal de cada uno de los grupos y en el análisis posterior.

El diseño de los grupos se ha llevado a cabo combinando los siguientes criterios de diferenciación social: clase social, hábitat, nacionalidad, edad, y género. El objetivo era conseguir que representaran de forma aproximada la diversidad del alumnado existente en la sociedad española del momento.

Estos criterios, que funcionan como lógicas estructurantes de lo social, se caracterizan por el hecho de que, en torno a ellos se organizan relaciones de poder que producen en sus respectivos ámbitos de actuación una distribución desigual de los recursos materiales o simbólicos cuya circulación regulan. A su vez, definen posiciones privilegiadas o desfavorecidas a partir del acceso a tales recursos (García Borrego, 2008). Las posiciones jerarquizadas pueden concretarse de manera dicotómica (nacional/extranjero, hombre/mujer) o mediante un continuo en el cual es difícil establecer límites exactos (desde lo rural a lo urbano, o en el continuo de estratificación social en clases sociales).

En primer lugar, se ha tenido en cuenta la clase social, atendiendo al nivel socioeconómico mayoritario del centro escolar en el que los estudiantes están escolarizados, así como al estatus laboral declarado de los padres, recogido en un breve cuestionario pasado a cada uno de los integrantes de los grupos, y, además, al nivel de estudios que han alcanzado dichos progenitores. Se han establecido cuatro niveles: clases altas, medias, medias bajas y bajas. El grado de accesibilidad a los distintos estratos socioeconómicos ha marcado las fases y el desarrollo de la investigación. Así, los centros educativos que

acogen mayoritariamente a las clases medias y altas han resultado menos proclives a colaborar con la investigación.

En la primera fase del trabajo, se abordaron mayoritariamente las clases bajas, medias bajas y medias. Comprende ocho GD que combinan los criterios de estratificación considerados: hábitat, género, nacionalidad y edad.

En la segunda fase, inicialmente, se consiguió acceder a las clases medias, logrando realizar seis grupos más (dos GD en área rural y cuatro GD en área urbana). Con la consecución de estos grupos se alcanzó a reproducir, en cierta medida, en las clases medias, una muestra de grupos con una diversidad similar a la obtenida con las clases bajas y medias bajas en la primera fase. Solo un año más tarde, se consiguió la colaboración del colegio donde están matriculadas mayoritariamente los y las alumnas de clases altas. Dada la experiencia previa en el trabajo de campo, era necesario conformar GD diferenciados por nacionalidades y género. En este sentido, a pesar de ser conscientes de que iba a aumentar el tamaño de la muestra, se decidió poner en marcha un exhaustivo trabajo de campo que persiguió recoger los discursos del alumnado, teniendo en cuenta los mismos criterios de diferenciación social que se habían considerado relevantes en la primera etapa de la investigación a fin de poder aproximarnos lo más posible a la representatividad estructural en la muestra e intentar conseguir así la saturación en los discursos. Como ya se ha referido, en el ámbito rural, la presencia de la clase alta es muy testimonial. Salvo en algunos casos excepcionales de sujetos concretos, no suele estar escolarizada en colegios locales. De ahí su ausencia en la muestra rural. En definitiva, contamos con cuatro grupos de clase alta ubicados en el ámbito urbano.

Finalmente, queremos resaltar que, aunque los centros educativos escolarizan mayoritariamente población de determinado nivel socioeconómico, siempre hay una cierta heterogeneidad respecto a este criterio en los centros públicos del ámbito urbano, heterogeneidad que se acentúa en las áreas rurales. Esta cierta heterogeneidad ha beneficiado también la conformación de los grupos realizados, consiguiendo así ese equilibrio entre la homogeneidad inclusiva y la heterogeneidad no excluyente que hace más productivo el desarrollo y análisis de los grupos de discusión y que permite actualizar tanto consensos, como conflictos modulados en la situación de interacción social.



El hábitat residencial se ha combinado con el estatus socioeconómico. Se ha distinguido entre medio rural y el urbano. Por razones de accesibilidad los grupos urbanos se han llevado a cabo en Madrid. Los rurales se han realizado en centros educativos de dos pueblos, ambos cabecera de comarca, de La Rioja y Navarra. Además de las razones presupuestarias, la elección de las localidades obedece a la distribución geográfica de los migrantes internacionales en nuestro país, concentrados principalmente en grandes ciudades y, en el ámbito rural, en algunas zonas de economía dinámica con trabajos caracterizados por la temporalidad y mano de obra intensiva. En dicho ámbito rural, al haber menos oferta de centros educativos de Enseñanzas Secundarias que en el medio urbano, éstos suelen estar ubicados en poblaciones que son cabecera de comarca y acogen al conjunto de la población de modo que nos encontramos un alumnado que abarca un amplio abanico de estratos socioeconómicos, mayoritariamente de clases medias, medias bajas y bajas, así como de procedencias de hábitats algunos procedentes de núcleos más pequeños y otros más grandes.

Se han aplicado cinco grupos en hábitat rural y trece grupos en hábitat urbano, uno de ellos, el GD XI, en una zona de nuevas residencias, caracterizada por una urbanización de tipo horizontal con el predominio de viviendas familiares espaciales.

También se ha tenido en cuenta el origen de los alumnos atendiendo a la nacionalidad declarada, distinguiendo entre extranjero o nacional. Esta dimensión distribuye a los participantes en categorías que remiten en los discursos a la jerarquía internacional de países establecida en relación con el Desarrollo. En cuanto a los extranjeros hemos tenido en cuenta el tiempo de residencia en España, así como la nacionalidad de procedencia. En el caso de alumnos no hispanohablantes, con poco tiempo de residencia en nuestro país y en proceso de aprendizaje del español, la aplicación de otras técnicas de producción de datos diferentes a las verbales, como la realización de dibujos, ha sido determinante en la medida en que el lenguaje icónico ha permitido superar los obstáculos derivados de su desconocimiento de la lengua vehicular. Por otra parte, en relación con el momento del ciclo migratorio en que se encuentran los alumnos y alumnas de la investigación, tenemos personas en todas las fases. Durante la primera etapa de la investigación, la mayoría de los

alumnos y alumnas participantes estaban en fases iniciales de asentamiento. También contamos con algún caso en situación de reagrupamiento reciente. Sin embargo, en la segunda fase de la investigación, buena parte del alumnado se encontraba en la fase de asentamiento del ciclo migratorio.

El objetivo inicial era abarcar las nacionalidades estadísticamente más representativas del alumnado extranjero, pero no ha sido posible contar con la participación suficiente de adolescentes de origen marroquí<sup>82</sup>. (Solo contamos con una alumna de esta nacionalidad) Sin embargo, hemos tenido la oportunidad de realizar dos grupos de discusión con adolescentes de origen chino, nacionalidad que está sobrerrepresentada, debido a que uno de los centros educativos donde se ha realizado el trabajo de campo está ubicado en un barrio con elevado porcentaje de familias, y por tanto de alumnado de esta nacionalidad. Acceder a la comunidad china no suele resultar una tarea fácil, y dado que se presentó la oportunidad de contar con dos grupos así constituidos, se aprovechó dicha circunstancia. Por otra parte, ha resultado complicado y costoso el acceso al alumnado extranjero de clase alta, consiguiendo únicamente la participación de un solo centro educativo urbano, tras numerosas y repetidas solicitudes de colaboración a varios centros que escolarizan alumnado de este nivel socioeconómico.

En cuanto a los participantes de origen extranjero, contamos, por una parte, con alumnado de clase alta, escolarizado en un colegio internacional cuya clientela foránea está compuesta por hijos de funcionarios de delegaciones diplomáticas y empleados de empresas transnacionales con sede en España. Y, por otra parte, han participado alumnos extranjeros de clase media y baja, escolarizados en colegios urbanos (Madrid capital, distrito de la zona sur) y rurales (La Rioja).

---

<sup>82</sup> Inicialmente se solicitó la realización de un grupo de discusión con estudiantes marroquíes a los centros educativos que contaban con alumnado de esta nacionalidad. Como no pudieron realizarse, dado que los alumnos y alumnas declinaron la invitación a participar, se hizo una convocatoria a través del Centro Joven del Ayuntamiento, institución de educación no formal, a la que solo acudieron dos chicas. El grupo se transformó en entrevista. Queda pendiente para trabajos posteriores reflexionar acerca de las relaciones entre la asistencia a los grupos de discusión, los tipos de redes de contactación, así como las formas de resistencia de determinados colectivos a ser estudiados. Finalmente contamos con una participante de origen marroquí en el GD XVIII.

Resumiendo, respecto a la nacionalidad, se cuenta con dos grupos de discusión de mujeres extranjeras urbanas, uno de de clase alta y otro de clase media; un GD formado por varones extranjeros urbanos de clase alta; cuatro grupos de varones y mujeres extranjeros (tres urbanos y uno rural), y un grupo de varones y mujeres nacionales y extranjeros todos ellos adolescentes, urbanos de clase media.

Las edades de los participantes oscilan entre los 12 y los 18 años. Se ha distinguido entre púberes y adolescentes. Dada la dificultad, señalada anteriormente, que entraña establecer categorías en dimensiones continuas como la edad, y teniendo en cuenta que en los centros educativos se agrupa al alumnado por niveles académicos (cursos), se ha optado por una solución práctica consistente en establecer una correspondencia entre la edad de los participantes y los niveles cursados. De este modo consideramos púberes a aquellos alumnos y alumnas matriculados en los tres primeros cursos de ESO, y adolescentes a quienes están cursando los niveles superiores: 4º de ESO, bachillerato o Garantía Social.

Se han realizado cinco grupos con púberes (dos mixtos de extranjeros y extranjeras de clase media-baja, uno rural y otro urbano; dos GD de mujeres nacionales y extranjeras urbanas, uno de clase media baja y otro de clase media y uno de mujeres y varones extranjeros de clase media. Los otros trece GD están formados por alumnado adolescente.

Otro criterio importante a tener en cuenta en la estructuración social es el género. Entendemos aquí el concepto de género, como una construcción social que asigna diferentes roles y responsabilidades, pautas de conducta y de relaciones, a las mujeres y a los hombres, a lo largo del ciclo vital respectivo. (Castaño, 2012). Aunque ha habido avances muy significativos en la consecución de la igualdad de las mujeres<sup>83</sup>, persiste la socialización diferencial, la división del trabajo por género y la asignación de destinos diferentes en función del mismo. También las trayectorias escolares son frecuentemente diferenciadas. Se han combinado grupos homogéneos y mixtos realizando siete GD de mujeres, cinco GD de varones y seis GD mixtos con el fin de captar las convergencias y divergencias de género en los discursos.

---

<sup>83</sup> Véase el último Informe sobre la Brecha Global de Género del Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2014).

A continuación, se presenta un mapa de los grupos de discusión realizados en ambas fases por nivel socioeconómico y hábitat.

**MAPA DE GRUPOS REALIZADOS POR ESTATUS SOCIECONÓMICO Y HÁBITAT**

<b>Estatus socioeconómico</b>	<b>Alto</b>	<div>GD14 ♂ Extranjeros Adolescentes</div> <div>GD15 ♂ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD16 ♀ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD17 ♀ Extranjeras Adolescentes</div> <div>GD11 ♂ ♀ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD10 ♀ Nacionales y Extranjeras Púberes</div>	
	<b>Medio</b>	<div>GD12 ♀ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD13 ♂ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD9 ♂ ♀ Extranjeros Púberes</div> <div>GD18 ♀ Nacionales y Extranjeras Adolescentes</div>	
		<div>GD5 ♀ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD6 ♂ Nacionales Adolescentes</div> <div>GD2 ♂ ♀ Extranjeros Adolescentes</div> <div>GD1 ♂ ♀ Nacionales y Extranjeros Adolescentes</div> <div>GD8 ♀ Nacionales y Extranjeras Púberes</div> <div>GD3 ♂ ♀ Extranjeros Púberes</div>	
	<b>Bajo</b>	<div>GD4 ♂ ♀ Extranjeros. Púberes</div> <div>GD7 ♂ Nacionales Adolescentes</div>	
<b>Hábitat</b>		<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>

**Cuadro 3.** Mapa de Grupos de discusión aplicados por estatus socioeconómico y hábitat. Fases I y II.

En total, se han realizado dieciocho grupos de discusión con la pretensión de cubrir una muestra estructural<sup>84</sup> a pesar de las dificultades de

<sup>84</sup> Hay que resaltar las enormes dificultades en conseguir que se involucraran centros educativos donde se escolariza alumnado de clases medias y altas.

accesibilidad, restricciones presupuestarias y de tiempo. Con todo, se ha alcanzado un nivel aceptable de saturación del campo discursivo investigado.

### **5.2.2. Dibujos. Justificación y diseño.**

Estamos inmersos en un entorno en el que las imágenes son omnipresentes. Lo visual inunda nuestra experiencia cotidiana, vivimos en sociedades iconocentradas en las que “la imagen se ha convertido en una de las formas de comunicación preponderante” (Serrano, 2008: 246). Este dominio de lo visual frente a otros sentidos es particularmente importante en algunos campos como el de la comunicación publicitaria donde encontramos, por ejemplo, libros como el de Oejo (2004) titulado “Si no te ven, no existes”, afirmación que condensa, desde una posición interesada, esta focalización en lo visual y su predominio en la comunicación. Esta preeminencia de lo visual es también evidente en otros ámbitos, como los de intervención social, donde es frecuente escuchar las reivindicaciones de “visibilización” de asuntos, problemas o colectivos que pretenden tener un mayor grado de protagonismo y reconocimiento social<sup>85</sup>. En cierta medida, la metáfora de “hacerse oír” está siendo sustituida por la del “hacerse ver”.

Los estudios de cultura visual constituyen un campo de conocimientos que ha ido emergiendo desde la confluencia de distintas disciplinas para tratar de explicar la modernidad y, por ello, conviven diversos abordajes y definiciones. Perspectivas como la de Mirzoeff entienden la modernidad occidental como algo contingente y se centran en indagar cómo la visualidad ha llegado a ejercer un papel tan importante en nuestras sociedades. Aquí nos interesa resaltar que en la cultura visual (Jenks, 1995; Rose, 2001; Mirzoeff, 2003) “la imagen gana cada vez más espacio, presencia y eficacia en las esferas de la comunicación social y en la reproducción de ideologías, cosmovisiones y representaciones sociales” (Serrano y Zurdo, 2013: 108).

---

<sup>85</sup> Por ejemplo, en el ámbito de los estudios de género se utiliza frecuentemente esta metáfora para hacer hincapié en la necesidad de poner de relieve determinados aspectos como la aportación económica laboral de las mujeres en la esfera de la reproducción social. Esta visibilización del trabajo no remunerado que realizan las mujeres en la prestación de servicios de cuidados a otros miembros de la familia se operaría a través de su inclusión en la contabilidad nacional, como han propuesto diversas autoras, entre las que destaca M<sup>a</sup> Ángeles Durán.

En el caso de las generaciones más jóvenes -como los adolescentes de este estudio- que han nacido y se están socializando en este espacio que hemos llamado “cultura visual”, se presupone su competencia en tanto que consumidores y productores de una gran diversidad de materiales visuales.

Dentro de las ciencias sociales, ha sido la antropología, la disciplina que preferentemente ha trabajado con materiales visuales, -desde sus inicios con Bateson y Mead (1942) sobre Bali, pasando por los estudios de Worth y Adair (1972) sobre los navajo- muchos han sido los desarrollos posteriores desde estos trabajos pioneros, llegando a consolidar un área de estudios denominada antropología visual. Las imágenes son utilizadas como ejemplo testimonial y como instrumento de recogida y producción de información. Estos materiales pueden ser producidos por el propio investigador, por cineastas o por los sujetos objeto de estudio. A partir del llamado “giro reflexivo”, se propone la realización de películas a los sujetos investigados con el fin de integrar la subjetividad y una mirada “emic” en sus investigaciones.

En la sociología, menos proclive al uso de imágenes, hay una cierta tradición de estudios con materiales visuales, donde los mismos pasaron de tener una función meramente ilustrativa a convertirse en objeto de análisis. Suelen estar vinculados con los estudios culturales donde destaca la escuela de Birmingham. Desde esta perspectiva, las imágenes se consideran como prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon, manipularon y consumieron (Serrano y Zurdo, 2012).

La decisión de producir este tipo de material icónico para el análisis se sustenta en sus potencialidades en relación al estudio de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1989; Moliner, 1996; Seca, 2005). La palabra hablada y escrita es un desarrollo de pensamientos lineales en el tiempo. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el instrumento icónico donde predominan valores de síntesis y la posibilidad de simultaneidad de elementos. Aunque hay dimensiones narrativas, no son estas las que controlan el conjunto de lo que se dice (Abelló Flórez, 2000). La expresión a través del dibujo impone restricciones narrativas, obliga a un ejercicio de condensación, de síntesis; que nos permite acceder a lo que el sujeto interpelado considera los elementos nucleares del tema representado.

Por otro lado, tal y como señala Gautier (1996) las imágenes producidas, los dibujos, la pintura representan más el marco cultural que a los propios objetos, es decir, el referente real. En este sentido nos informan de representaciones sociales o, en términos de Bourdieu (1991), de los esquemas de interpretación, valoración y apreciación del mundo en el que son producidas e interpretadas dichas imágenes. Por eso es por lo que podemos, desde la sociología, extraer información para: 1) ver cuáles son las representaciones sociales de la población estudiada en torno al tema que nos ocupa y 2) para contrastar en qué medida esas concepciones de nuestros adolescentes son más o menos cercanas a la que suponemos –según hemos visto a partir de la literatura sobre el tema- hegemónica.

En este trabajo, siguiendo a Serrano (2008, 2012), consideramos que las imágenes (los dibujos) pueden ser abordadas como textos, o como componentes de textos que en sus relaciones con otros textos conforman discursos; textos a los que atribuimos características que los hacen distanciarse de otros textos exclusivamente lingüísticos. Entre otras cualidades destacamos su inmediatez sensorial y conexión con lo emocional, su capacidad de persuasión y de generar efectos de verosimilitud, así como una mayor capacidad de seducción que otros tipos de lenguaje (Serrano, 2008). Por otra parte, y en la misma línea Santamarina (2009) destaca su elocuencia. Esta autora justifica la incorporación de los dibujos en un estudio sobre las RS sobre las personas mayores “de los más jóvenes agentes sociales” porque los “reconoce como parte de los discursos y considera que son parte expresiva de su discursividad y sin ninguna duda, una de las más elocuentes expresiones de aquello mismo que estábamos persiguiendo: sus percepciones sobre las personas mayores” (Santamarina, 2009: 2).

La opción de producción de dibujos para recoger la idea de Desarrollo en los alumnos surgió de forma casual para el grupo de nacionales<sup>86</sup> y como

---

<sup>86</sup> La propuesta de dibujos surgió espontáneamente en una sesión de preparación del trabajo de campo. Se inició como método exploratorio en las guardias con los alumnos. En un principio pensamos proponerles que hablaran del tema para hacer una especie de cata para la posterior realización de los GD. Pero creyendo que podía contaminar el discurso de sus compañeros se les propuso realizar una redacción, propuesta que rechazaron. Hay que tener en cuenta que esta sesión se llevó a cabo al final de la mañana y que acusaban el cansancio después de 6 horas de clase solo interrumpidas por un recreo de 30 minutos. Inmediatamente se les propuso como alternativa la realización de un dibujo sobre el mismo tema, tarea que aceptaron de buen

una necesidad en los grupos de extranjeros con desconocimiento de español. Los primeros confrontados a la tarea de escribir una pequeña redacción sobre lo que era para ellos el Desarrollo prefirieron hacer un dibujo. Al observar la riqueza del material producido y dado que estábamos interesados en estudiar las posibles diferencias acerca de la idea de Desarrollo entre los alumnos inmigrantes recién llegados y los inmigrantes con estancias superiores a un año, decidimos utilizar este medio de producción de datos para poder establecer comparaciones y así asegurarnos de que se analizaban materiales más homogéneos y por tanto más comparables. En relación con el estudio de la población extranjera, sin dominio de la lengua vehicular, la utilización de dibujos, salva las limitaciones que impone el GD, técnica que requiere cierto dominio de la lengua. En este sentido, hemos querido evitar una situación de “reducción (etnocéntrica) del campo de investigación” (Colectivo Ióé, 2010: 84) que supondría la utilización del GD como técnica exclusiva de producción y recogida de información.

El análisis de las concepciones, de las representaciones sociales está íntimamente ligado al lenguaje. En el caso de los alumnos extranjeros con una corta estancia de tiempo en España, salvo los de procedencia hispanoamericana, generalmente tienen dificultades para expresarse en español; habría que realizar los grupos en sus respectivas lenguas maternas para captar su riqueza de matices. Por este motivo -y como una forma de salvar esta dificultad idiomática- se optó por facilitar otros modos de expresión, en este caso la iconográfica.

Como se ha mencionado en las páginas precedentes, se ha realizado un diseño conjunto de la muestra de los grupos de discusión y elaboración de los dibujos. En el proyecto inicial, se planificó llevar a cabo la producción de dibujos por alumnado participante en los grupos de discusión y, además, por los compañeros de su misma clase. Por consiguiente, los criterios muestrales para grupos y dibujos coinciden.

En el trabajo de campo se planteó la celebración del GD y, una vez finalizada la conversación grupal, se solicitó la realización de un dibujo a cada

---

grado. Probablemente les resultaba menos fatigoso porque, quizás, es un medio de expresión que dominan mejor y con el que están más familiarizados.



participante<sup>87</sup>. Mientras tanto, el resto de compañeros de su grupo-clase, también elaboraban el dibujo individual, siguiendo las indicaciones precisas facilitadas al profesor<sup>88</sup>. De este modo, en una misma sesión se generaba material hablado e icónico que se registraba en soporte digital el primero y en soporte papel, el segundo. Posteriormente se digitalizaron los dibujos para facilitar su análisis y clasificación.

Esta secuencia fue así en aplicación de la mayoría de los grupos de discusión. Sin embargo, por circunstancias diversas ligadas a la organización propia de los centros educativos, algunos dibujos se realizaron con anterioridad a la celebración de los grupos de discusión. Este fue el caso de los dibujos elaborados por los participantes de los GD I (alumnado de Garantía Social), y los GD XIV, GDXV, GD XVI y GD XVII (alumnado del colegio internacional). En estos grupos los dibujos se realizaron una semana antes de celebrar el GD, en una sesión con la duración de una clase. Esta circunstancia se ha tenido en cuenta en el análisis. En general, y con todas las cautelas necesarias en todo abordaje cualitativo, en el análisis de los materiales no se han observado grandes diferencias en los discursos en función del orden cronológico en el que se realizaron los dibujos. Tampoco se observa un condicionamiento de la discusión grupal en el tipo de dibujos realizados, más bien parece que los dibujos reflejan los posicionamientos personales mantenidos en la discusión anterior.

Los alumnos y alumnas han producido en total 388 dibujos. De ellos 105 han sido realizados por los participantes en los Grupos de discusión y el resto (283 dibujos) por sus compañeros de clase no participantes en los mismos<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> En la presentación de cada grupo de discusión, se informaba a los participantes que una vez finalizada la conversación grupal, harían un dibujo individual que plasmara su idea sobre el desarrollo.

<sup>88</sup> Esta es la propuesta de trabajo para la realización del dibujo individual: "Realiza un dibujo que plasme lo que para ti es el desarrollo". "Lo primero en lo que has pensado al oír la palabra desarrollo".

<sup>89</sup> Además hay 40 dibujos realizados por alumnado escolarizado en las llamadas Aulas de Enlace o Aulas de Bienvenida por ser extranjeros con desconocimiento de español y un tiempo de estancia en España inferior a 9 meses. A estos alumnos se les pidió la realización de un dibujo con la propuesta: "Dibuja Cómo te imaginabas que era España antes de venir" De ellas hay 4 alumnos que han realizado una serie de tres dibujos ("Cómo te imaginabas que era España antes de venir", "Cómo es tu país" y "cómo ves España, ahora que vives aquí"). Estos últimos dibujos (40) producidos con un estímulo diferente se han analizado teniendo en cuenta esta situación, puesto que este estímulo diferencial los hace susceptibles de ser interpretados en un contexto también distinto. Estos últimos materiales han sido objeto de otro trabajo de investigación, pero han sido desestimados para su inclusión en este trabajo en concreto.

A continuación, se detallan los grupos de discusión realizados y las características de los participantes en los mismos, así como los dibujos que éstos elaboraron. Los ocho primeros grupos corresponden a la primera fase y los diez siguientes a la segunda.

### **Primera fase: GD I- GD VIII**

#### **GD I**

Mixto (3 Varones y 3 mujeres) de edades comprendidas entre 16-18 años.

Estudiantes de un programa de Garantía Social.

Realizado en Madrid capital en un Instituto de Enseñanza Secundaria (en adelante IES) situado en un distrito municipal de periferia sur.

Mitad nacionales y mitad extranjeros (Boliviana, Colombiano, Ecuatoriano).

Tiempo de residencia de los extranjeros en España: entre 3 y 7 años.

Dibujos realizados: D95-D100.

#### **GD II**

Mixto (3 Varones y 2 mujeres) de edades comprendidas entre 15 y 16 años.

Estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Realizado en Madrid en un IES situado en un distrito municipal del sur.

Todos son de nacionalidad china.

Tiempo de residencia en España: entre 3 y 4 años.

Dibujos realizados: D43-D47.

#### **GD III**

Mixto (3 Varones y 4 mujeres) con edades comprendidas entre 12 y 13 años.

Estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Realizado en Madrid en un IES situado en un distrito municipal del sur.

Todos son de nacionalidad china.

Tiempo de residencia en España entre 2 y 3 años.

Dibujos realizados: D125-D131.

#### **GD IV**

Mixto (2 Varones y 2 mujeres), todos ellos con 14 años de edad.

Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Realizado en un pueblo de La Rioja.

Todos son extranjeros, procedentes de los Nuevos Estados Independientes (NEI) surgidos de la desaparición de la antigua URSS: (Armenia y Ucrania).

Con estancia en España superior a 6 años, excepto uno recién llegado (con 6 meses de residencia).

Dibujos realizados: D191-D194.

#### GD V

Seis mujeres con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Realizado en un pueblo de La Rioja.

Todas son nacionales, residentes en el pueblo donde se ubica el instituto o en pueblos cercanos a su centro educativo.

Dibujos realizados: D195-D200.

#### GDVI

Siete varones con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ESO y bachillerato.

Realizado en un pueblo de La Rioja.

Todos son nacionales, residentes en el pueblo donde se ubica el instituto o en pueblos cercanos a su centro educativo.

Dibujos realizados: D136-D142.

#### GDVII

Tres varones con edades que oscilan entre los 16 y 17 años

Estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Realizado en Madrid en un IES de la zona sur.

Nacionales, residentes en un distrito municipal de la periferia sur de Madrid.

Dibujos realizados: D144-145-D147.

#### GD VIII

Seis mujeres con edades comprendidas entre 13 y 14 años.

Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

Mitad nacionales y mitad extranjeras (Boliviana, ecuatoriana y colombiana).  
Las extranjeras llevan residiendo en España entre 3 meses y un año.  
Todas ellas residentes en un distrito municipal de la periferia sur de Madrid.  
Dibujos realizados: D60-D65.

## **Segunda Fase: GD IX- GDXVIII.**

### **GD IX**

Mixto (5 mujeres y 3 Varones) con edades comprendidas entre 11 y 13 años.  
Estudiantes de 1º y 2º de ESO.  
Realizado en Madrid en un IES de la zona centro.  
Extranjero/as de las siguientes nacionalidades: armenia, colombiana (2),  
ecuatoriana-española, cubana, paraguaya y portuguesa-española.  
Tiempo de residencia en España: entre 3 y 7 años.  
Dibujos realizados: D300-D307.

### **GD X**

Mujeres (6) con edades comprendidas entre 11 y 13 años.  
Estudiantes de 1º y 2º de ESO.  
Realizado en Madrid en un IES de la zona centro.  
Mitad españolas y mitad extranjeras. (Ecuador, China y Bangladesh).  
Tiempo de residencia en España: 3 años.  
Dibujos realizados: D308-D313.

### **GD XI**

Mixto (3 mujeres y 3 Varones) con edades comprendidas entre 15 y 17 años.  
Estudiantes de 1º curso de Bachillerato.  
Realizado en Madrid en un colegio privado concertado ubicado en Oeste de la  
provincia de Madrid en una zona con nuevas residencias urbanas.  
Todos son de nacionalidad española.  
Dibujos realizados: D315-D320.

### **GD XII**

Mujeres (6) con edades comprendidas entre 16 y 18 años.

Realizado en un IES situado en un pueblo de Navarra cabecera de comarca que escolariza alumnado de los pueblos cercanos.

Estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato.

Todas son de nacionalidad española.

Dibujos realizados: D343-D348.

#### GD XIII

Varones (6) con edades que oscilan entre los 15 y 17 años.

Realizado en un pueblo de Navarra cabecera de comarca que escolariza alumnado de los pueblos cercanos.

Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO).

Todos son de nacionalidad española.

Dibujos realizados: D339-D344.

#### GD XIV

Varones (6) con edades que oscilan entre los 15 y 18 años.

Realizado en Madrid en un colegio internacional privado con lengua y currículo inglés, ubicado en un distrito de la zona centro.

Matriculados en estudios correspondientes con 1º y 2º de Bachillerato.

Todos son extranjeros. (India, Egipto, Inglaterra, Azerbaiyán).

Tiempo de residencia en España: entre 2 y 3 años.

Dibujos realizados: D601-D606.

#### GD XV

Varones (5) con edades que oscilan entre los 15 y 17 años.

Matriculados en estudios correspondientes con 3º y 4º cursos de ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

Realizado en Madrid en un colegio internacional privado con lengua y currículo inglés, ubicado en un distrito de la zona centro.

Todos son de nacionalidad española.

Dibujos realizados: D540-D545.

#### GD XVI

Mujeres (6) con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

Matriculadas en estudios correspondientes con 4º de ESO y 1º de Bachillerato.  
Realizado en Madrid en un colegio internacional privado con lengua y currículo inglés, ubicado en un distrito de la zona centro.

Todas son españolas.

Dibujos realizados: D585-D587-D590-D591-D592-D593.

#### GD XVII

Mujeres extranjeras (7) con edades comprendidas entre 16 y 18 años

Matriculados en estudios correspondientes con 1º y 2º de Bachillerato.

Realizado en Madrid en un colegio internacional privado con lengua y currículo inglés, ubicado en un distrito de la zona centro.

Todas son extranjeras (2 Nigeria, Francia, 3 Grecia, Reino Unido).

Tiempo de residencia en España entre 1 y 3 años.

Dibujos realizados: D594-D600

#### GD XVIII

Mujeres nacionales y extranjeras (6) con edades comprendidas entre 16 y 18 años

Realizado en Madrid en un IES de un distrito municipal de la zona sur.

Estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato.

Países de origen de las extranjeras. (China, Marruecos, Bolivia).

Tiempo de residencia en España entre 6 y 9 años.

Dibujos realizados: D684-D689.

### **5.3. ESPECIFICACIÓN DE LA MUESTRA.**

En coherencia con la opción metodológica de corte cualitativo, se ha buscado una muestra estructural representativa (Ibáñez, 1979). Esta representatividad no es de tipo distributivo o estadístico, sino que se trata más bien de captar las posiciones típicas que componen la diversidad del campo social estudiado. Por ello, es preciso partir de un conocimiento previo del mismo y de una estructuración realizada desde un análisis vinculado con los objetivos de la investigación. En este caso, dicha estructura, se organiza en torno a los

criterios clase social, hábitat, edad, género y nacionalidad, que hemos elegido como relevantes, basándonos en su importancia como ejes de estratificación social y teniendo en cuenta la literatura revisada sobre el tema.

En el diseño de los grupos de discusión, se ha privilegiado la homogeneidad interna de los mismos en cuanto a dos criterios considerados especialmente relevantes y que, en esta investigación en concreto, han conformado dos ejes fundamentales: clase social y hábitat.

La representación hegemónica del Desarrollo, según se ha podido derivar de la revisión teórica, que lo identifica con la modernización, hace hincapié en las transformaciones sociales que ésta opera en dos dimensiones: por un lado, el paso de una sociedad rural y agraria hacia una sociedad urbana e industrial; por otro lado, el crecimiento económico que se vincula causalmente con un aumento de la riqueza de la población. En este sentido, la dimensión territorial que representa el hábitat y la dimensión socioeconómica, suponen una línea de diferenciación crucial en el tema que nos ocupa. Por ello, han sido considerados como criterios estratégicos en el diseño de la muestra.

Ambos están preestablecidos a partir del centro educativo al que asisten los alumnos y alumnas, pues como ha sido mencionado, generalmente, la población escolariza a sus hijos en centros cercanos a su domicilio y consecuentemente, el alumnado de los centros educativos refleja, en buena medida, la segregación residencial, entendida ésta como la ausencia o escasez relativa de mezcla socioeconómica en las unidades territoriales. (Rodríguez Vignoly, 2001; Echazarra de Gregorio, 2010)<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Echazarra de Gregorio (2010) ha llevado a cabo un exhaustivo estudio sobre la segregación residencial de los extranjeros en el área metropolitana de Madrid. El autor entiende el lugar de residencia como un espacio de socialización, un espacio relevante tanto para la exclusión social, como para la progresión socioeconómica. Elabora un nuevo índice para medir la uniformidad residencial (D-real) y obtiene los siguientes resultados: entre las nacionalidades con mayor población inmigrada destaca dos pautas diferentes. Por una parte, constata una fuerte segregación de ecuatorianos, rumanos, marroquíes y chinos y, por otra parte, una reducida segregación de colombianos y peruanos. Atendiendo a las zonas geográficas, la menor segregación corresponde a la población originaria de la UE-25, mientras que Asia y África están en el polo opuesto. Por último, atendiendo a los valores extremos, encuentra la segregación más alta entre los ciudadanos de Bangladesh, Ecuador y Rumanía, frente a los valores más bajos de los cubanos, portugueses y argentinos. Una de las conclusiones más relevantes para nuestra investigación es la existencia de una asociación negativa entre segregación residencial y la renta. Esta asociación se debilita con el tiempo de estancia.

Partiendo de estos dos criterios fundamentales, clase social y hábitat, se han conseguido grupos de discusión homogéneos, diversos entre sí. Además, se ha atendido a una cierta heterogeneidad interna, controlada, combinando los otros criterios: la nacionalidad, el género y la edad.

Con el ánimo de lograr una muestra representativa (estructuralmente conformada) que abarcara de forma exhaustiva la pluralidad del alumnado, además de los criterios muestrales ya mencionados, se ha contemplado la diversidad de tipologías de estudios que cursan los adolescentes en este tramo de enseñanza secundaria. Por este motivo, hemos incluido un grupo de discusión formado por alumnos de Garantía Social que, generalmente, acoge a aquellos estudiantes que no han seguido un programa educativo estandarizado y que habitualmente concentra alumnado en situaciones que tienden a denominarse como “fracaso escolar”. Este es el caso de los componentes del GDI que, a su vez, son los de mayor edad (16-18 años) en el conjunto de la muestra. Los programas de Garantía Social estaban incluidos en la enseñanza compensatoria. Estos programas estaban destinados a aquellos alumnos de 16 a 21 años que no han superado la Educación Secundaria Obligatoria o no poseen ninguna titulación de Formación Profesional<sup>91</sup>.

En definitiva, los sujetos enunciadores de los materiales discursivos e icónicos producidos y analizados son alumnos y alumnas de enseñanzas secundarias, con edades comprendidas entre 12 y 18 años, españoles y extranjeros, residentes en medio rural o urbano, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicas, escolarizados en centros educativos de Enseñanzas Secundarias públicos, concertados y privados<sup>92</sup>.

A continuación pasamos a detallar las características de los centros educativos que han colaborado en la investigación.

---

<sup>91</sup> La finalidad principal de los Programas de Garantía Social es preparar al alumnado para la inserción laboral. Mantienen los objetivos de la enseñanza básica, pero introducen un fuerte componente de Formación Profesional Específica que amplíe las posibilidades futuras de acceso a un empleo. El título posibilita la presentación a la prueba de acceso a los ciclos de Grado Medio de Formación Profesional. Constan de dos fases, en la primera, se proporciona una formación profesional polivalente y en la segunda, una formación específica ajustada a perfiles profesionales concretos. Aunque estén fuera del sistema educativo obligatorio, son gratuitos. Han sido sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Con la LOMCE, se ha implantado la Formación Profesional Inicial (FPI).

<sup>92</sup> En la primera parte de la investigación, realizada para la obtención del DEA, el trabajo de campo se realizó únicamente en centros públicos. Posteriormente se ha buscado, una muestra estructural representativa en la que se han añadido colegios concertados y privados.



El trabajo de campo se ha realizado en seis centros educativos de Enseñanzas Secundarias, durante los tiempos de clases que han sido cedidos a tal fin. Atendiendo a la titularidad, hay 4 centros públicos (dos urbanos y dos rurales), uno privado concertado y uno privado. Estos centros educativos están situados en ámbitos urbano (Madrid) y rural (La Rioja y Navarra).

El primero de estos centros está ubicado en un distrito de la zona sur de Madrid. El Instituto está situado en un barrio de aluvión surgido en los años cincuenta del S. XX. La población que inicialmente conformó el distrito procedía de la migración interna de regiones rurales próximas a Madrid, atraída por el auge industrial acontecido desde mediados del pasado siglo. En los años ochenta se remodelaron varias zonas del barrio eliminando la infravivienda mediante una vasta operación de construcción de vivienda social. En este proceso de remodelación intervino de una forma activa el movimiento asociativo vecinal. En los años noventa recibió el aporte de nuevas clases medias que se instalaron en las edificaciones que se construyeron en los últimos espacios pendientes de urbanizar. Por último, desde el año 2000, el barrio se ha nutrido de la llegada de inmigrantes internacionales procedentes principalmente de América Latina, Europa del Este y China. La presencia de la comunidad china es significativa hasta el punto de que en el barrio se editan varios periódicos en idioma chino y popularmente es conocido como “la china town” de Madrid.

En cuanto a las características sociodemográficas del barrio cabe destacar que se trata, en su mayoría, de una población con reducido nivel de ingresos por unidad familiar debido a la precariedad laboral y escasa cualificación profesional. En general, la población posee un bajo nivel de instrucción, no contando la mayoría con estudios secundarios. Si bien, el centro también cuenta con alumnado de clases medias, que en ocasiones, por opción ideológica, prefieren la educación pública para sus hijos. En consecuencia, este centro educativo acoge una amplia variedad de alumnado en cuanto a nacionalidades y estratos sociales.

Este centro ofrece enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Cuenta con plan de atención a la diversidad y un elevado número de actividades extraescolares muy diversas que están dirigidas a complementar la acción educativa. Asimismo, ha sido

pionero en la implantación de programas innovadores de participación del alumnado y la comunidad educativa. La Asociación de Madres y Padres de alumnos, AMPA, está muy implicada en el centro y colabora muy activamente con el instituto en diferentes actividades, destacando aquellas relacionadas con la interculturalidad, la convivencia y la promoción cultural (teatro, club de deberes, talleres de literatura, música, medioambiente, etc.). Asimismo, el instituto participa en diversos programas nacionales e internacionales. Compite por el alumnado con un macro-centro privado concertado, ubicado en las proximidades. Pese a la situación de desventaja social de un importante sector del alumnado, los resultados académicos de este instituto son buenos y ha conseguido cierto prestigio en el distrito.

El segundo centro educativo está emplazado en un pueblo de 13.000 habitantes de la Comunidad Autónoma de la Rioja. Se trata de una zona con fuerte tradición agrícola de cultivos hortofrutícolas típica de la ribera del Ebro, que se combina con una potente y arraigada industria agroalimentaria y del calzado. Son estos, sectores económicos intensivos en mano de obra, y con fuerte estacionalidad, características que funcionan como un polo de atracción para un importante número de emigrantes, nacionales durante la época del desarrollismo y extranjeros en los últimos años. El IES, de titularidad pública, tiene carácter comarcal y a él acuden numerosos alumnos de pueblos de los alrededores mediante transporte escolar contratado, gestionado y financiado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma. Se inició como una sección delegada del instituto de bachillerato de un municipio vecino y adquirió plena autonomía en el año 1975. El instituto imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Publica en su página web los excelentes resultados obtenidos en las pruebas de acceso a la universidad, así como el porcentaje de alumnados que acaban las etapas con éxito y titulan. En cuanto a la procedencia social del alumnado, este instituto presenta una gran heterogeneidad poblacional que abarca todos los estratos sociales, incluidos los hijos de profesionales, empresarios e industriales.

El tercer centro educativo es un Instituto Público de Enseñanza Secundaria, IES, situado en la almendra central de Madrid, cuyo origen se remonta a la década de los años 30 del pasado siglo XX. Se trata de un

Instituto de Enseñanza Secundaria con prestigio en la zona que imparte estudios de ESO, Bachillerato y Formación Profesional Básica, y Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Estas enseñanzas se desarrollan en turnos diurno y vespertino. El tamaño del colegio es grande, escolariza a unos 2000 alumnos y alumnas en total.

El entorno socioeconómico del distrito en que está ubicado se puede considerar en el nivel medio y medio alto. Si bien el Centro, por su reputación y amplia oferta educativa, acoge alumnado de otras zonas de Madrid. En el Proyecto Educativo, se presenta como un centro abierto que apuesta por una enseñanza pública, da una respuesta educativa de buena calidad a todo el alumnado, resaltando tanto el plan de atención a la diversidad (atendiendo a alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de discapacidad o de altas capacidades) como los excelentes resultados académicos y premios recibidos por el centro y el alumnado. También se presenta como un centro que se ajusta a los intereses y necesidades de la comunidad educativa en una sociedad compleja y cambiante. Está inserto en varios proyectos locales, nacionales e internacionales.

En cuanto al cuarto centro educativo, se trata de un IES público ubicado en un pueblo de 10.000 habitantes. Pertenece a la zona media de Navarra y está situado a 40 km de Pamplona en un enclave estratégico de comunicaciones. El pueblo cuenta con actividad agrícola y ganadera tradicional en declive. La actividad industrial se distribuye entre diferentes actividades como la industria agroalimentaria y de bebidas, así como la metalmecánica, las energías alternativas, la construcción y Obra Civil fundamentalmente. Este tipo de empresas tractoras, además del elevado número de personas que emplean, han generado a su alrededor, un gran número de empresas auxiliares. En el sector terciario, proporciona a la comarca servicios administrativos, judiciales, educativos, sanitarios y asistenciales. El instituto participante en la investigación imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Cuenta con un edificio de reciente construcción dotado de todas las infraestructuras necesarias. Acoge a 1200 alumnos del pueblo y de los pueblos del área de influencia. El IES representa un elemento

dinamizador de las actividades culturales locales. También participa activamente en proyectos educativos regionales, nacionales e internacionales.

El quinto centro educativo es un colegio privado concertado de nueva creación, apenas 7 años, ubicado en una urbanización de un pueblo de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid. Cuenta con una gran extensión de terreno a su alrededor, así como nuevas y amplias instalaciones. Acoge alumnado procedente de los nuevos habitantes de las múltiples zonas residenciales de los pueblos del área de influencia; áreas residenciales constituidas por viviendas unifamiliares construidas en las últimas décadas. El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio alto. El alumnado de este centro procede mayoritariamente de estos nuevos residentes.

Se trata de una cooperativa de trabajo asociado de la Enseñanza. En la página web se presenta como un centro educativo que pretende que todo el alumnado consiga un desarrollo integral como persona ofreciendo una educación de calidad en los aspectos académicos y humanos dentro de los principios democráticos de respeto y tolerancia, con un carácter aconfesional.

La oferta educativa es muy amplia. Abarca todos los niveles de enseñanza no universitarios, desde el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) pasando por el 2º ciclo de E. Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato hasta la Formación Profesional. Esta estrategia, que posibilita a las familias la continuidad en el mismo centro educativo a lo largo de varias etapas, facilita su elección frente a los centros de titularidad pública que, salvo algunos que cuentan con enseñanzas integradas, están separados en etapas Infantil, Primaria y Secundaria, lo que supone para el alumnado y sus familias, cambios de centro cada vez que se cambia de etapa educativa.

Este colegio también cuenta con servicios complementarios de comedor y varias rutas de transporte escolar, así como actividades extraescolares. Además, potencia el aprendizaje de idiomas y participa en programas de intercambio internacionales.

Por último, el sexto centro educativo, acoge a estudiantes procedentes de familias de clases medias altas y clases altas. Se trata de un colegio privado internacional en idioma y currículum inglés, ubicado en Madrid capital. Data de los años 70 y acoge a alumnado procedente de familias con niveles

socioeconómicos altos, tanto nacionales como extranjeros de múltiples nacionalidades. Ofrece educación (británica) desde los 3 a los 18 años. Los estudios obtenidos, se corresponden con la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO, y el bachillerato del Sistema Educativo Español y habilitan para el acceso a la universidad.

Este centro educativo hace pruebas de ingreso para entrar al colegio valorando los aspectos académicos y disciplinarios. Además, para ser admitidos se requiere que los alumnos y alumnas tengan un nivel aceptable de inglés. Junto a ello, es obligatorio que al menos uno de los progenitores conozca bien este idioma para ayudar a su hijo con los deberes. Cuenta con servicio de comedor escolar obligatorio y rutas de transporte opcionales. Existe un gobierno de los alumnos al que dan mucha importancia. En el ideario del centro se resalta tanto el carácter cosmopolita del alumnado como el objetivo de formar ciudadanos vinculados con el entorno local y con una perspectiva internacional. Desde esta última perspectiva, los alumnos y alumnas participan en foros internacionales organizados por Naciones Unidas.

En resumen, es evidente la diversidad poblacional de la muestra obtenida en ambos contextos: rural y urbano. Tanto en el medio urbano como en el rural esta heterogeneidad abarca empleados no cualificados, aristocracia obrera, nuevas clases medias, trabajadores precarizados, inmigrantes, profesionales, empresarios, industriales, ejecutivos de empresas transnacionales y altos funcionarios de embajadas. Hay que señalar que en el ámbito rural, los centros educativos presentan una mayor heterogeneidad, en ellos conviven sectores de estatus socioeconómico más diversos que en el medio urbano, encontrando también grandes empresarios cuyos hijos están escolarizados en el instituto público del pueblo. Por otra parte, en los centros ubicados en la almendra central de Madrid y en las zonas de nuevas residencias, así como en el colegio privado internacional en inglés, hemos encontrado, preferentemente, clases medias, medias altas y altas.

A continuación, en la página siguiente, se puede observar el mapa de los Centros Educativos que han colaborado en la investigación, así como los grupos realizados en cada uno de ellos. También quedan reflejadas las fases de la investigación en las que han participado.

**MAPA DE CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN ESTATUS SOCIECONÓMICO, FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y HÁBITAT**

<b>FASE 2 (2011-2012)</b> ↔ <b>FASE1 (2007-2008)</b>	Alto	<div> <b>Centro nº 6</b>            C. Privado, internacional Inglés.            Distrito del norte de Madrid            ESO y Bachillerato.            GDXIV,GDXV,GDXVI,GDXVII         </div>	
	Medio	<div> <b>Centro nº 4</b>            IES Público.            Navarra            ESO y Bachillerato.            GDXII, GDXIII.         </div>	<div> <b>Centro nº 5</b>            Colegio privado concertado.            Zona noroeste Comunidad de Madrid (Nuevas residenciales)            E Infantil, E. Primaria, ESO, Bachillerato y F.P.            GDXI         </div>
	Bajo	<div> <b>Centro nº 2</b>            IES Público.            La Rioja            ESO y Bachillerato.            GDIV, GDV, DVI.         </div>	<div> <b>Centro nº 3</b>            IES Público.            Distrito del centro de Madrid            ESO, Bachillerato y F.P.            GDIX, GDX, GDXVIII         </div>
<b>Estatus</b>		Rural	Urbano
<b>Hábitat</b>			

**Cuadro 4.** Mapa de centros educativos donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo y grupos realizados. Fases I y II.

#### 5.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo de campo se ha realizado en dos fases, la primera, (años 2007 y 2008), para realizar la investigación conducente a la consecución del DEA y

una segunda, (años 2011 y 2012), complementando la anterior, para la realización de la tesis doctoral con vistas a la obtención del grado de doctora.

Desde la perspectiva del análisis pragmático y socio hermenéutico, asumida en este trabajo, se entiende que la discursividad social está inextricablemente unida a los procesos sociales concretos, procesos que se producen en contextos espacio-temporales determinados. Esto implica que los textos solo pueden ser comprendidos y explicados atendiendo a su contexto (micro y macro) social de producción. A efectos prácticos para el análisis sociológico de los materiales producidos, se trata de poner en relación las posiciones de los sujetos con el macro contexto social: ideologías, consensos y conflictos que están presentes en el marco histórico concreto de los hablantes.

En consecuencia, al ser un aspecto clave para el análisis de los discursos, es de interés subrayar el contexto temporal de realización del trabajo de campo, más aún cuando éste se ha llevado a cabo en dos momentos temporales diferentes. El primero durante los años 2007-2008 y el segundo transcurrió en los años 2011-12. La primera fase del trabajo de campo se desarrolló recién iniciada la crisis económica, cuando las tasas de desempleo iban creciendo año tras año y estaban afectando de manera muy aguda en la población más vulnerable, incluida la inmigrante (colectivo IOE, 2014, INE, 2013). Sin embargo, en la primera fase, no aparecen huellas de la crisis, ni en los discursos verbales ni en los visuales; parece que no hubiera todavía conciencia de la misma. La segunda fase del trabajo de campo, se desenvuelve en un momento más avanzado de la crisis económica, con tasas de desempleo para los años 2011 y 2012 del 23% y 26 % respectivamente, al finalizar el año. Como ya se ha referido en otro lugar, la crisis incide en los movimientos migratorios provocando una nueva ola de emigración de nacionales, a la vez que una parte de la población inmigrante está regresando a sus lugares de origen o está proyectando el retorno. Otro acontecimiento que forma parte de este contexto temporal y que supone un hito en la respuesta ciudadana ante la crisis es el movimiento del 15M. Dicho movimiento no se menciona explícitamente en los grupos, sin embargo, si se refleja el ambiente de indignación y reivindicación en dos grupos celebrados en la proximidad temporal, ambos de clases medias.

La realización de la primera etapa del trabajo de campo fue relativamente fácil. Se llevó a cabo en centros públicos, en general, según nuestra experiencia, más abiertos y receptivos a la colaboración con proyectos de diversa índole.

En la primera fase, el objetivo fundamental era avanzar sobre el sistema de RS acerca del Desarrollo de los alumnos y alumnas escolarizados/as en centros públicos de enseñanzas secundarias, y estuvo centrado especialmente en el estrato socioeconómico bajo, medio bajo y medio, construyendo una muestra representativa en relación con los criterios de diferenciación social fundamentales: género, edad, hábitat, clase (baja, media baja y media) y una dimensión, fundamental e interesante para los objetivos de nuestra investigación, la nacionalidad de origen. De ese modo se realizaron los ocho primeros grupos de discusión (GDI al GDVIII), cuyas características están reseñadas en el apartado correspondiente.

Se exploró, en esta primera fase, el discurso del alumnado, así como las dinámicas que se establecían en función de las asimetrías en las posiciones de los participantes. Hay que tener en cuenta la dificultad de conformar grupos con la suficiente homogeneidad interna como para favorecer la dinámica grupal y el flujo del discurso y, simultáneamente, la suficiente heterogeneidad interna como para que surja el debate. Coincidiendo con las reflexiones de Jesús Ibáñez en su texto más clásico sobre los grupos de discusión (Ibáñez, 1979), durante la aplicación del dispositivo grupal, se observó que, en determinados grupos de discusión, cuando hay excesiva heterogeneidad interna, no emergen los discursos soportados por los participantes ubicados en posiciones dominadas -más aún si los participantes son adolescentes y están atravesadas por posiciones de tensión-fractura que condensan contradicciones determinantes en relación con el tema tratado- como es el caso de los extranjeros y de las mujeres. Tuvimos ocasión de constatarlo en un grupo formado por varones y mujeres, nacionales e inmigrantes de clase media baja que hubo que interrumpir, como se relatará más adelante.

En la segunda fase de la investigación, a partir de los resultados obtenidos en la primera etapa, se consideró interesante y necesario ampliar la muestra para abordar otros estratos socioeconómicos (clases medias y altas), con el mismo nivel de profundidad que en la primera fase. Si bien, no se repitió



exactamente lo que se hizo en el sector bajo y medio bajo<sup>93</sup>, sí se persiguió conseguir una diversidad suficiente en torno a los ejes de diferenciación social considerados. Esta segunda fase, también se llevó a cabo en dos etapas. En un primer momento, se accedió a las clases medias. Sólo posteriormente y tras numerosas solicitudes de participación en la investigación a centros que escolarizan alumnado de niveles económicos altos, y casi un año más tarde, se logró el acceso a los sectores económicamente más privilegiados<sup>94</sup>. Esto se consiguió con un gran esfuerzo, combinando de manera precisa los criterios de diferenciación social.

Por otro lado, una vez conseguida la colaboración de los centros educativos de clases medias, estos nos ofrecieron más grupos de los previstos. Una vez obtenidos estos, no se rechazó la posibilidad de celebrarlos para tener así un material más variado y avanzar hacia la saturación. De esta manera, se consiguió realizar dieciocho grupos que es un número mayor de lo que inicialmente se propuso en el diseño de la muestra. Finalmente, se obtuvo la muestra general con los criterios de diversidad estructural considerados relevantes para los objetivos de la investigación.

Además, al incluir como criterio relevante la nacionalidad y contar con alumnos de muy diversos países se partía de una población muy heterogénea en este nivel, lo que animó a la realización de un mayor número de grupos. En resumen, se logró realizar un número considerablemente alto de grupos y dibujos que conforman un corpus de materiales extenso, diverso y exhaustivo.

Hay que resaltar que, una vez conseguida la cooperación de los centros educativos, aquellos que han participado han prestado una gran colaboración poniendo a disposición de la investigación todos los medios a su alcance, tanto personales (profesorado y personal auxiliar y de servicios) como de infraestructura (espacios de aplicación). Esta colaboración ha sido fundamental en todas las fases y momentos, pero de forma muy especial en el apoyo prestado en la búsqueda del alumnado participante en el estudio, de acuerdo con las indicaciones de selección y reclutamiento facilitadas previamente sobre

---

<sup>93</sup> En nuestro caso, la heterogeneidad en los sectores más bajos es mayor y por ello se incluyeron más grupos.

<sup>94</sup> Se constata en nuestra investigación la mayor resistencia de los sectores sociales más privilegiados y de las clases sociales más altas a ser investigados que tantas veces aparece en la literatura sociológica.

la base de un diseño preciso y concreto de los alumnos y alumnas a invitar a cada grupo de discusión y sesión de realización de dibujos.

Para la ampliación de la muestra con vistas a la consecución de una muestra estructural representativa fue necesario aumentar el número de centros educativos teniendo en cuenta los ya referidos criterios de estatificación social y hábitat. En cuanto a la posición socioeconómica del alumnado, ésta se ha materializado a partir de los centros educativos en que están escolarizados. Por ello, se empezó considerando la situación de estratificación de clase en función del tipo de centro educativo y de las características concretas y específicas de cada colegio (ubicación, tipo de enseñanzas que imparte, titularidad (Pública, privada, privada-concertada)).

Como se ha señalado previamente, la elección de los centros educativos ha respondido a la búsqueda de una representatividad estructural. A pesar de la progresiva liberalización de los criterios de escolarización en centros sostenidos con fondos públicos, cada vez menos dependientes del criterio de proximidad al domicilio familiar, los centros educativos reflejan, en gran medida, las características socioeconómicas de la población de la zona en la que están situados. En el caso de los colegios privados, los costes económicos definen dicho estatus. Por este motivo, la selección de la muestra en relación con el nivel socioeconómico de los alumnos, se ha llevado a cabo en función de la ubicación y características específicas y diferenciadoras entre los colegios.

Los grupos y dibujos se han realizado en seis centros educativos de Enseñanzas Secundarias: dos institutos públicos rurales en localidades ubicadas en las comunidades autónomas de Navarra y La Rioja; los urbanos están realizados en cuatro centros educativos situados en Madrid. El primer centro en el que se aplicaron los grupos de discusión es un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) público emplazado en un distrito municipal de la zona sur de Madrid capital. En él hemos obtenido discursos del alumnado nacional y extranjero de clases medias bajas y bajas y algunos alumnos, aunque minoritarios, de clases medias. Los discursos de las clases medias y medias altas, se han recogido, preferentemente, en dos centros, uno público situado en el centro de Madrid y otro, privado-concertado ubicado en un área de la periferia noroeste, que escolariza al alumnado residente en las urbanizaciones de nueva construcción. Finalmente, compone la muestra un

colegio internacional privado con educación en idioma y currículo inglés, situado en la zona norte de la ciudad de Madrid, donde se ha buscado el alumnado de clase alta.

## **5.5. EL TRABAJO DE CAMPO.**

En este apartado nos referiremos brevemente al contexto concreto en que se producen los discursos e imágenes, así como a las dinámicas generadas en la aplicación de los grupos y durante la realización de los dibujos en los grupos-clase. Conocer el contexto de producción es importante porque nos ayuda a entender las mediaciones que se ejercen entre los discursos/las ideas y representaciones circulantes y los individuos.

Comenzaremos indicando cómo se produjo la contactación y el reclutamiento de los participantes en los grupos de discusión y en las sesiones de realización de los dibujos. A continuación, se hace una reflexión sobre el trabajo de moderación, ya que al aplicar esta técnica con adolescentes y no con adultos presenta algunas particularidades. Por último, se describe la dinámica de los grupos aplicados.

### **5.5.1. Contactación y reclutamiento.**

La contactación y reclutamiento de los participantes se ha realizado a través del profesorado de los centros educativos que han colaborado en la investigación. Su contribución ha resultado decisiva para la consecución de los GD. Sin embargo, hay que resaltar que se han encontrado muchas resistencias para conseguir completar la muestra entre las clases medias y altas, así como entre los extranjeros procedentes del Magreb, que habiendo solicitado su participación, han excusado su asistencia o bien, han declinado la invitación.

En la negociación con los centros educativos se solicitó y acordó la cesión de un tiempo destinado a la investigación en sesiones que no comprometieran horas lectivas. También se solicitó que, cuando fuese posible, esa sesión estuviera próxima al recreo o a la finalización del horario escolar, para así disponer, si fuera preciso, de un tiempo adicional. Al profesorado se le proporcionaron indicaciones precisas sobre las características que se requerían

de los participantes y unas nociones básicas sobre el grupo de discusión; dejando meridianamente claro que, se trataba de un estudio de opinión y en ningún caso de evaluar ni el grado de conocimiento de los alumnos ni el trabajo del profesorado.

El alumnado participante en la investigación fue invitado por el profesorado para colaborar en los Grupos de discusión, así como en la creación de dibujos. Quienes asistieron a los grupos, lo hicieron voluntariamente. A tal efecto se elaboró una solicitud de autorización familiar (que se adjunta en el anexo) en la que se informaba de los propósitos de la investigación y se pedía a las familias su colaboración y permiso. Esta autorización fue tramitada a través del profesorado de los centros que han colaborado<sup>95</sup>. Generalmente los alumnos están abiertos a participar en actividades alternativas a las clases que les resultan más gratas. Esta libertad de colaboración queda patente en el caso del alumnado de origen marroquí, quienes, salvo una alumna participante en un grupo de discusión, eludieron asistir a las reuniones de grupo a las que fueron invitados.

#### **5.5.2. Descripción de la dinámica de los grupos. Incidencias y reflexiones.**

En general el trabajo de moderación de los grupos ha resultado una experiencia gratificante, aunque dura por la tensión que supone la atención simultánea a los aspectos temáticos y dinámicos de los grupos, particularmente en el caso de población adolescente.

Los grupos de participantes de mayor edad, cercanos a los 18 años, han resultado más fluidos que aquellos en que los componentes son púberes. No obstante, en estos últimos, se ha observado una mayor espontaneidad y transparencia en la expresión de los discursos. Probablemente porque todavía no dominan los juegos de la interacción social y no operan de forma tan asentada las censuras estructurales (Bourdieu, 1985).

---

<sup>95</sup> Un requisito fundamental que tiene en cuenta los principios éticos que actualmente se manejan en la investigación en ciencias sociales es solicitar la conformidad para la participación. En este caso, como se trata de personas menores de edad, se solicita a las familias a través del centro educativo colaborador en la investigación.

También ha sido una experiencia muy enriquecedora la realización de grupos con alumnado extranjero en etapas iniciales del proceso de aprendizaje del español, pese a la sensación de dificultad de comunicación, durante la celebración de algunos grupos<sup>96</sup>. Precisamente, la aplicación de dos grupos con alumnos de nacionalidad china se ha debido a esta circunstancia. En un principio, se realizó un segundo grupo al considerar que, posiblemente, habría que desechar el primero por el bajo nivel de castellano de los participantes. Sin embargo, esta situación, vivida en un principio como un obstáculo, ha facilitado el análisis, al aflorar con más claridad y contundencia los ejes básicos sobre los que gira su discurso. Con ello se ha logrado una saturación, en el sentido de validación, como es entendida por una pluralidad de autores en el uso de la metodología cualitativa (Conde 2009, Bertaux, 1993; Valles, 1997; Ibáñez, 1979).

En el caso de los grupos de discusión conformados total o parcialmente por población inmigrante, cuando los participantes pertenecían a diferentes nacionalidades, de algún modo, se consideraban representantes de sus respectivos países de origen. Se asumía de modo tácito la jerarquía de países en torno al Desarrollo y, en ocasiones, no emergían o lo hacían tímidamente, los discursos soportados por los participantes de países de los niveles bajos del ranking, y más en el caso de las mujeres<sup>97</sup>.

En los grupos formados exclusivamente por alumnado extranjero, en los estratos socioeconómicos bajos, ha aparecido la queja por el trato diferenciado y discriminatorio que reciben por parte de los españoles y la reivindicación por la igualdad.

Estas diferencias en las dinámicas en función del género y la nacionalidad remiten a las asimetrías en las relaciones de poder que se articulan en torno a ellas y que funcionan como censuras estructurales y también como ejes de conflicto (el censurado calla, pero además el que tiene el poder ejerce violencia simbólica) en las reuniones de grupo.

---

<sup>96</sup> El Colectivo IOÉ (2010) ha llevado a cabo una revisión crítica sobre las potencialidades y límites del uso de técnicas grupales con población inmigrante extranjera.

<sup>97</sup> Como se referirá más adelante en el análisis, el alumnado asume implícitamente, una jerarquía de países que, no por casualidad, coincide a grandes rasgos con el ranking elaborado por Naciones Unidas a partir del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este ranking imaginario tiene una gran potencialidad simbólica.

En general, las dinámicas han sido más fluidas cuando los participantes eran del mismo sexo y en los mixtos cuando estaban compensadas numéricamente. No se han observado diferencias destacables en relación con el hábitat, el nivel socioeconómico, o el tipo de estudios de los participantes.

Especialmente difícil resultó la gestión del conflicto que se produjo con el grupo fallido previo a la realización del Grupo VII. Se trata de un grupo fallido formado por seis participantes, cinco varones nacionales y una mujer extranjera (colombiana). En este grupo, que no se llega a concluir, del cual solo se graba el inicio, aparece de modo explícito, violento e intolerable la tensión que se da en el ámbito de las relaciones interculturales entre alumnos españoles y extranjeros. Se reproduce y traslada a nivel micro la violencia, fruto de la desigualdad económica, que se da a nivel macro. Se trata de alumnos pobres de la periferia urbana con cierta conciencia de estar en riesgo de exclusión social que ven cómo se acentúa ese riesgo al tener que competir aquí con los que se consideran pobres de allí.

El incidente grupal con la compañera inmigrante en este grupo fallido, ilustra y refleja las tensiones que se dan en su entorno<sup>98</sup>, tanto dentro, como fuera del espacio escolar. Sienten que compiten con sus compañeros/as de otros países tanto en el ámbito educativo –los inmigrantes suelen tener más interés y mejor rendimiento académico que ellos- como en el laboral, donde ellos o sus padres compiten por el empleo precario.

Rivalizan por el trabajo y por los recursos sociales, educación, sanidad, transporte, etc., servicios que aparecen en su discurso y que el alumnado de clases bajas y medias considera una de las características distintivas y positivas de las sociedades desarrolladas. Este discurso de competencia por los recursos públicos escasos aparece también en el grupo de mujeres rurales, en un entorno con gran proporción de inmigrantes.

---

<sup>98</sup> Como ya hemos dicho, los componentes de este grupo viven en un barrio de un distrito municipal de la periferia sur de Madrid con fuerte concentración de inmigrantes de en torno a 20 nacionalidades diferentes. Para profundizar en la complejidad de este fenómeno, consultar el interesante trabajo de Carmen González Enríquez y Berta Álvarez-Miranda. *Inmigrantes en el barrio. Un estudio cualitativo de opinión pública*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006, o los textos de M<sup>a</sup> Ángeles Cea D’Ancona y Miguel S. Valles (2009, 2010) sobre racismo y xenofobia.

De algún modo, para estos chicos nacionales, los migrantes son los “otros subdesarrollados aquí”. Cuando se trata de repartir recursos escasos en la realidad cotidiana, aparecen los discursos etnocéntricos (“nosotros somos desarrollados, no como vosotros que andáis como los monos en los árboles, (...) que tenéis unos países con gobernantes corruptos que no funcionan, que...” y machistas (“tú te callas”).

En el origen de la dinámica conflictiva de este grupo fallido nos encontramos con las vicisitudes en su reclutamiento que condujeron a una configuración abocada al conflicto. Diseñado inicialmente, como grupo de varones y mujeres nacionales y extranjeros, equilibrado en número, acabó por presentar una configuración formada por seis alumnos, cinco varones nacionales y una mujer extranjera. En este grupo, a la condición de dominación, en torno a la desigualdad de origen nacional, se suma la de género en una posición claramente minoritaria en número y dominada en posiciones sociales. En un contexto en el que no se puede tener el control de quienes son los participantes que finalmente van a acudir a la reunión de grupo, pues es el profesorado quien efectúa el reclutamiento a petición de la investigadora, se pueden ocasionar conformaciones grupales diferentes a las solicitadas en el diseño y resultar tan excesivamente heterogéneas que provoquen que la dinámica derive en conflicto o, como es el caso, en grupos “fallidos”.

En cuanto al lugar del investigador como adulto y, en cierta medida, representante de la institución educativa, frente a los adolescentes, conjeturamos que intervienen tres tipos de censuras estructurales: a) La propia de la situación de investigación, que siempre es una relación asimétrica. b) La que se deriva de la asimetría de edad (adulto-adolescente /menor de edad). c) La que emerge de las posiciones y de la relación profesor-alumno (por contaminación del contexto donde se producen los datos -la escuela- la moderadora es percibida como una figura de autoridad).

Todos estos condicionamientos refuerzan la tendencia a dar respuestas adecuadas a la normatividad en el tradicional juego de expectativas de las mutuas representaciones y posiciones asimétricas entre sujeto investigador y sujeto investigado; donde un investigador es un adulto y un adulto se parece mucho a un profesor, su referencia de la figura de autoridad en la institución

donde se lleva a cabo el trabajo de campo. Este tipo de tendencias habrán de ser consideradas en el análisis de los resultados obtenidos, si bien es verdad que la fuerza interaccional del dispositivo del grupo de discusión, así como la labor poco interventora en el grupo de la moderadora, contribuía a que dicha asimetría fuera suavizándose y, que en ocasiones, se llegara casi a olvidar la presencia de la moderadora.

La polisemia y gran ambigüedad semántica de la palabra Desarrollo, favorece su uso y abuso especialmente en el campo ideológico. Sin embargo, a nivel de la investigación esta característica ha resultado ser un factor favorable. Hemos aprovechado precisamente la laxitud de la palabra para lanzarla como estímulo inicial en los grupos de discusión y en la propuesta de realización de los dibujos. Al alumnado de los grupos-clase (no participante en los GD) que ha hecho los dibujos individuales se le ha propuesto: “Realiza un dibujo que plasme lo que para ti es el Desarrollo; lo primero en lo que has pensado al oír la palabra Desarrollo”. Así se han obtenido materiales visuales (dibujos) acompañados de breve explicación. El estímulo para la conversación grupal ha sido pedirles que hablen del Desarrollo lanzando la pregunta: “¿Qué es para vosotros Desarrollo?”.

En previsión de las posibles dificultades de fluidez en la conversación en los grupos conformados por alumnado extranjero, se preparó un conjunto de diez fotografías, que se incluyen en el anexo. Estas fotografías se han utilizado como apoyo en los grupos en que los participantes se estaban iniciando en el conocimiento del español. Se trata de fotografías en las que aparecen diferentes paisajes rurales y urbanos. En cuanto a los primeros, hay imágenes de un pueblo tradicional ubicado en China; otro situado en el sudeste asiático con unos niños corriendo hacia la cámara y una construcción de carácter religioso al fondo; una panorámica de campos de cultivo de arroz en terrazas y un apartamento turístico, rodeado de palmeras en un entorno tropical. En cuanto a los segundos, contamos con una fotografía de un paisaje industrial con grandes chimeneas humeantes y tres panorámicas de diferentes ciudades actuales modernas con rascacielos y coches (Nueva York, Shanghái y Hong-Kong, una de ellas nocturna) junto con una fotografía de un casco antiguo de una ciudad europea (Ubicada en los Países Bajos). También hay una panorámica de las poblaciones ribereñas de la Ría de Vigo (España). Al estar



dirigidas inicialmente para ser utilizadas en la aplicación de los GD con participantes de nacionalidad china, la selección se realizó teniendo en cuenta esta particularidad.

El empleo de fotografías como soporte para estimular la conversación grupal se aplicó en los Grupos II, III, IV y VII, al inicio de la conversación. Los tres primeros estaban formados por alumnado de origen extranjero con poco tiempo de residencia en España, (Los GD II y GD III, procedentes de China y el GDIV, originarios de las Repúblicas Caucásicas, Armenia y Ucrania) y, por tanto, en proceso de aprendizaje de la lengua vehicular. La utilización de las fotografías permitió agilizar la dinámica al aportar un apoyo visual. En el caso del grupo VII (triangular) por las razones expuestas en la descripción de la dinámica en el apartado correspondiente y que están relacionadas con el conflicto surgido en el grupo fallido.

Ha resultado muy fructífero utilizar fotografías cuando el nivel de idioma es elemental. Siempre es más fácil hablar sobre lo concreto, lo material, que de lo abstracto. También han sido muy valiosas como elemento de distensión en el citado grupo triangular.

En resumen, a pesar del inevitable condicionamiento que introducen las fotografías al fijar la ambigüedad de partida en imágenes concretas, la valoración global es positiva, pues ha servido de base para mantener una conversación cuando faltaba fluidez por resistencias (GD VII) o dificultades idiomáticas (GD II, III y IV). En cuanto a las diferencias entre los GD estimulados con la ayuda de fotografías y el resto de grupos, es difícil atribuir únicamente a este hecho los posibles efectos en los discursos, dado el abordaje cualitativo adoptado en este trabajo; sin embargo tras el análisis, no encontramos diferencias en el contenido de los discursos entre los grupos estimulados con presencia de fotografías y el resto de grupos. No obstante esta circunstancia se ha considerado en el análisis de estos grupos como característica diferencial en la micro-situación.

A continuación, pasamos a describir la dinámica de los grupos, organizando y ordenando la exposición según las características más relevantes de los grupos de cara a abordar los objetivos de la investigación; es decir, teniendo en cuenta en primer lugar las clases sociales de pertenencia según las cuales han sido seleccionados los grupos.

## **Grupo I**

Realizado en Madrid capital, en un IES de un distrito de la zona sur. Compuesto por tres chicos y tres chicas con edades comprendidas entre 16 y 18 años, estudiantes de un programa de Garantía Social. La mitad de los componentes son de nacionalidad española y la otra mitad extranjeros de nacionalidades latinoamericanas (Colombia, Bolivia y Ecuador). De estos últimos, dos de ellos llevan 3 años en España y uno 7 años. El origen de los componentes del grupo tanto nacionales como extranjeros es urbano. En cuanto al nivel de estudios de los padres hay una gran heterogeneidad, siendo mayor el nivel de estudios de los padres de alumnos extranjeros (medios y universitarios); mientras que los progenitores de los nacionales poseen estudios primarios. Las madres de los participantes son amas de casa o trabajan en servicios de limpieza, con la excepción de una extranjera que trabaja como profesora. Los padres son asalariados y desempeñan empleos semi-cualificados de sectores precarizados (transporte, limpieza, construcción). Todos pertenecen al mismo curso y aula.

Se observó una buena relación entre todos los participantes, probablemente porque son compañeros de aula en un grupo reducido<sup>99</sup>. El discurso giró en gran medida en torno a las costumbres matrimoniales y el papel de la mujer en diferentes sociedades (vestimenta, valores, derechos, etc.), en coherencia con su edad adolescente y su preocupación por las cuestiones afectivo-sexuales. Otro tema que aparece y suscita interés en el grupo es el de las diferencias étnicas en relación al Desarrollo. Una de las participantes, de origen boliviano, compara los gitanos con los indígenas bolivianos denominados collas en lenguaje coloquial. Establece un paralelismo entre ambos grupos y los considera “menos desarrollados” que la población general.

En cuanto a la dinámica, se trata de un grupo natural de seis alumnos. Inicialmente estaban convocados los nueve alumnos que forman el grupo-clase

---

<sup>99</sup> Una de las características de los grupos de Garantía Social es su reducido número de alumnos y de profesores lo que puede facilitar la cohesión del grupo y sus aprendizajes. Sabemos que, en este caso, las profesoras están fuertemente comprometidas con estos alumnos y con su posibilidad de retomar la trayectoria educativa formal, alaban sus capacidades y trabajan de forma persistente para animarles a que se presenten y puedan superar con éxito la prueba de acceso al ciclo de grado medio de formación profesional.

de garantía social. En este caso, como ya se conocían, hay confianza y complicidad entre ellos (bromas, códigos no explícitos, etc.). Este buen ambiente puede atribuirse tanto a que el grupo se realizó a final del curso, como a la labor pedagógica de sus docentes.

La discusión se dividió en tres partes, en dos momentos los participantes hicieron el amago de cerrar el tema e irse. A nuestro entender, esto se debió a dos factores: por un lado a que los alumnos estaban cansados puesto que el grupo se realizó a última hora de la tarde (y al final del curso escolar), y por otro, a que son alumnos catalogados de “fracaso escolar” poco entrenados en periodos de trabajo prolongados. Son autores de los dibujos: D95-D100. Entre ellos hay paisajes urbanos, dos dicotómicos con los binomios “desarrollado-subdesarrollado” “pobres-ricos” y otros más simbólicos (espiral y pozo).

## **Grupo II**

Todos los componentes, cinco, son de origen chino y comparten, además de la nacionalidad, dos horas semanales de apoyo de castellano como lengua de instrucción. El grupo se realizó en un IES de un distrito sur de la ciudad de Madrid, con la colaboración de la profesora de apoyo del aula de compensación educativa. La presencia de esta profesora<sup>100</sup> resultaba imprescindible debido a las dificultades de los chicos para comprender y expresarse en castellano (y de la moderadora para expresarse en idioma chino). Hay que señalar que estos alumnos han pasado anteriormente por el programa de castellanización, que en caso de la Comunidad de Madrid, se denomina, aulas de enlace<sup>101</sup>. El profesorado de las aulas de enlace o aulas de bienvenida tienen formación en la enseñanza del español como idioma extranjero. Esta formación no ha constituido un requisito para trabajar en el programa de compensación educativa.

El grupo estuvo formado por tres chicos y dos chicas de entre 15 y 16 años; todos ellos con un tiempo de estancia en España de tres años, excepto

---

<sup>100</sup> La profesora, si bien no hablaba idioma chino, tenía experiencia de trabajo con este alumnado. Pertenecía al programa de compensatoria y tenía formación especializada en la Enseñanza del Español como segunda lengua.

<sup>101</sup> La profesora, si bien no hablaba idioma chino, tenía experiencia de trabajo con este alumnado. Pertenecía al programa de compensatoria y tenía formación especializada en la Enseñanza del Español como segunda lengua.

una de las participantes que llevaba seis años en nuestro territorio. La mayoría no respondió la pregunta referida al nivel de estudios de los padres, salvo un participante, cuyo padre es profesor y madre con estudios primarios. Todos los padres y madres trabajan en comercios de su propiedad.

La participación de los distintos miembros fue muy desigual. Los varones intervinieron más que las mujeres. Uno de los participantes pregunta continuamente la finalidad de la reunión “para qué vale esto”. Con una actitud en general displicente, devuelve, en alguna ocasión, la pregunta sobre Desarrollo a la moderadora. Este alumno se muestra, a veces retador, indiferente y un poco bloqueador de la dinámica. Desempeña claramente el papel de líder de retroceso o, al menos, es el que más explícita las resistencias del grupo a hablar. Los otros dos varones, casi monopolizaron el discurso. En general no establecían conversación entre ellos, la dinámica se asemejaba más a una entrevista grupal, contestaban a la profesora y moderadora, no se escuchaban entre ellos, ni conversaban entre sí. Se observó, también, una fuerte segregación por sexo. Hubo que animar e, incluso, provocar la participación de las mujeres. Destacar que este silencio femenino no se corresponde con la expresión icónica. Los dibujos realizados por algunas chicas de este grupo son particularmente ricos y elocuentes. Estos dibujos se realizaron una vez finalizada la conversación grupal.

Las mujeres aparecen en principio, más interesadas por los aspectos más prácticos relacionados con la vida cotidiana y los varones se centran más en los asuntos de carácter más colectivo.

El trabajo de moderación del grupo fue muy intenso debido a las dificultades idiomáticas y a la escasa participación de las mujeres, de tal manera que hubo que animarlas a participar y tuvo que realizarse una intervención bastante directiva.

Realizaron los dibujos: D43-D47. Los contenidos de los mismos son diversos. Dos de ellos, realizados por chicas, combinan dibujos y texto explicativo. El D45 hace referencia a aspectos o dimensiones que consideran fundamentales en el Desarrollo (“ciencia y tecnología, comidas, inventos, agricultura, obras de construcción y ganar dinero para sobrevivir”), en el D43 se traza un recorrido por las etapas de la vida de una mujer. En ambos el dinero es un factor importante que aparece representado con una moneda. Otro dibujo

resalta dos aspectos: por un lado, el instituto y el título de ESO y, por otro, el dinero: “Dinero es todo: comida, medicina., compras”. Para otro alumno Alemania es el ejemplo de país desarrollado y dibuja un mapa de Europa, D46.

### **Grupo III**

Grupo semejante al grupo II, pero de menor edad y curso escolar (púberes). Realizado en el mismo centro educativo y con la presencia y ayuda de la profesora de apoyo de compensatoria (presencia justificada por las razones idiomáticas antes referidas). Este grupo estuvo compuesto por cuatro chicas y cuatro chicos, con edades comprendidas entre 13 y 14 años. Al igual que el grupo anterior son todos de origen chino y comparten entre sí, las dos horas semanales de apoyo de castellano. En relación con el tiempo de residencia en España: siete de ellos llevan viviendo entre dos y tres años, y sólo una de ellas cinco años. Al igual que los participantes del grupo III, tampoco consignaron el nivel de estudios de los padres, que en su mayoría trabajan en comercios de su propiedad o bien como empleados en negocios de la comunidad china (restaurantes, peluquerías y tiendas “tipo bazar”).

El grupo (que finalmente derivó más bien en una entrevista grupal, al igual que ocurrió en el grupo anterior) se realiza durante el tiempo cedido en una sesión de clase. El nivel de castellano es muy elemental. Se necesita el soporte constante de la profesora que conoce a los alumnos, les entiende, promueve la interacción y solicita el apoyo de los alumnos que saben más castellano, en la traducción de sus compañeros con menos conocimiento de español<sup>102</sup>. Cuesta mucho que hablen entre ellos. La referencia/interpelación a la profesora es constante. Los chicos dependen mucho de su figura de autoridad.

Realizan los dibujos (D125-D131) en muy poco tiempo, apenas 5-10 minutos, una vez finalizada la conversación, dado que la conversación se extendió más allá del tiempo establecido. En realidad, solo les da tiempo a hacer un buen esbozo, pero es suficiente para indicar por donde va su idea de Desarrollo. La temática más abundante es la vivienda. Dibujan casas unifamiliares, ciudades con edificios rascacielos, el paso de una casa

---

<sup>102</sup> Desde aquí se reitera el agradecimiento a la profesora por su profesionalidad y su desinteresada colaboración.

unifamiliar a un edificio de varias plantas (D126). El autor del D131 dibuja la evolución de los medios de transporte (balsa, barca y barco tipo “carguero”) y el del D133 lo hace representando: “hombre, bicicleta, coche”.

#### **Grupo IV**

Realizado en el único Instituto de Enseñanza Secundaria de un pueblo de La Rioja Baja. Sólo acuden a la cita cuatro alumnos de un total de ocho convocados<sup>103</sup>. La explicación a estas ausencias, según del profesor que los reclutó, es la resistencia a ser estudiados y el “despiste” de algunos alumnos. Quienes que compusieron el grupo son alumnos extranjeros, procedentes de los nuevos estados independientes surgidos de la desaparición de la antigua URSS: (Armenia y Ucrania). Participan dos chicos y dos chicas de 14 años, tres de ellos con estancia en España superior a seis años y uno recién llegado (seis meses). Todos ellos son de origen urbano, dos de los armenios proceden de la capital (Erevan con 1,6 millones de habitantes) y los otros dos vienen de ciudades con más de 300.000 habitantes). Los padres poseen estudios medios o superiores y trabajan como camioneros o como obreros en las industrias del calzado. Estos inmigrantes han sufrido un descenso en la escala laboral, de modo que desempeñan empleos ubicados en posiciones más bajas a las desempeñadas en sus respectivos países de origen. (Arango, 2004; García, 2008; Colectivo IOÉ, 2013;).

En cuanto a la dinámica del grupo, al principio hay un gran silencio que rompe un participante pidiendo que hablen todos y cediendo cortésmente la palabra a las alumnas. Empiezan a hablar, pero como el discurso no transcurre con fluidez, al cabo de un rato, se presentan las fotografías. Todos eligen las fotos siguiendo el mismo criterio: el modo de vida del lugar que aparece representado. Se colocan en la tesitura de vivir en los lugares representados por las fotos: “me gustaría vivir en un lugar como este”, “Se viviría bien aquí” “es precioso, tiene edificios altos, mar, fábricas”. Todos eligen fotos de “ciudades desarrolladas”.

Les cuesta mucho interaccionar entre sí. Los participantes están más dispuestos a contestar a las preguntas y a establecer relaciones bidireccionales

---

<sup>103</sup> Entre ellos, dos de origen marroquí que no acudieron finalmente.

con la autoridad (moderadora) siempre solícitos. Se tiende a producir un tipo de interacción/relación con la moderadora que recuerda a la de otros grupos de extranjeros. Esto nos lleva a plantearnos cuestiones como las diferencias en las relaciones profesorado-alumnado entre España y los países de procedencia de estos participantes, así como la hipotética influencia de la socialización en entornos más autoritarios. La profundización en este tema quedaría pendiente para una reflexión posterior, especialmente en el análisis de los discursos obtenidos, en la medida en la que el material proporciona claves para poder elaborar conjeturas en relación a estos aspectos.

Se produce una construcción del discurso con las aportaciones y matizaciones sucesivas de todos los componentes. No hay rupturas o posiciones claramente contrapuestas. Están de acuerdo en lo esencial.

Al final de la dinámica realizan los dibujos, en poco tiempo (aproximadamente 15 minutos) una vez finalizada la conversación. Uno de ellos resalta la igualdad a nivel global como elemento definitorio del Desarrollo y el resto dibujan edificios, dos consideran además de la igualdad, la urbanización el rasgo característico y sobresaliente del mismo. Otro dibuja una secuencia de 3 edificios. Cabría pensar que el contenido de las fotografías utilizadas en el estímulo ha influenciado en la elaboración del dibujo. Sin embargo hay que tener en cuenta el hecho de que en todos los grupos de discusión se considera la urbanización como uno de los rasgos fundamentales del Desarrollo. Así por ejemplo, uno de los GD formados por mujeres nacionales y extranjeras, realizado sin estímulo fotográfico, el GDX, se ha centrado en torno a la vivienda y la urbanización como dimensión central del Desarrollo y ha establecido un paralelismo entre el desarrollo moral y el tipo de vivienda.

Los participantes en este grupo realizan los dibujos D191 a D194. En el D191 aparecen tres personas de diferentes razas dándose la mano con el globo terráqueo delante y debajo la palabra "Igualdar". El D192, continúa con la misma temática de igualdad pero la sitúa en una gran ciudad, símbolo de la modernidad y del Desarrollo. La autora dibuja tres Edificios altos, uno de ellos con letrero: "Gran banco". En otro hay balcones con personas asomadas. Delante niños jugando y niños de la mano. Debajo escribe en mayúsculas: "Todos juntos sin contaminación ni discriminación podemos permitir un buen

desarrollo". En el dibujos D193. Se representa el Desarrollo identificado con la evolución de edificios de diferentes tipos: casa unifamiliar, casa más grande y rascacielos. D194. En primer término hay dos personas de distinto color dándose la mano. Detrás aparecen edificios altos con un espacio con árboles delante y una carretera con coches.

### **Grupo V**

Realizado en el mismo centro que el grupo IV, y, por tanto, en área rural. Compuesto por seis alumnas de Secundaria, todas españolas y de edades comprendidas entre 14 y 17 años. Viven en varios pueblos cercanos de la comarca y se desplazan diariamente para acudir al instituto. Los padres de tres participantes son trabajadores manuales asalariados (obreros del calzado o del champiñón) y con estudios primarios. Las otras tres participantes tienen padres con empleos también manuales (obreros en los mismos sectores o conductor) mientras que las madres desempeñan empleos de cuello blanco (oficinista, contable y funcionaria) y poseen estudios secundarios y universitarios.

La conversación se desarrolla de un modo muy fluido y los temas que aparecen y les preocupan están relacionados con su inminente ingreso en la sociedad adulta: condiciones de trabajo, paro, pensiones, incorporación de la mujer al trabajo y conciliación de la vida familiar y laboral. Los inmigrantes están presentes en el discurso y son vistos de diferente manera: 1) Como aportadores de riqueza al país, realizando los trabajos que no quieren desempeñar los españoles y contribuyendo al aumento de población que luego trabajará y ayudará a mantener el sistema de pensiones, y, 2) Como competencia por el trabajo y por el acceso a los servicios, sobre todo por las plazas de escuela infantil. Este punto es considerado como el "nudo gordiano" de la cuestión. La incorporación de la mujer a la esfera pública en el ámbito de la producción y la reproducción que permite su acceso a la esfera pública, así como la preocupación por las dificultades de conciliación de la vida laboral y familiar. Aparece la competencia por recursos escasos tanto en el ámbito de la producción (económico) por el acceso al empleo, como en el de la reproducción social (acceso a servicios sociales de la zona, guarderías), como entre clases (verbalizado como ricos y pobres) a nivel local e internacional.



De algún modo este grupo es consciente de que los inmigrantes son los habitantes de los países pobres, “subdesarrollados” trasladados aquí. Estas alumnas consideran que se está compitiendo a nivel global por recursos escasos. Este grupo y el GDVI tienen conciencia de la finitud de los recursos y de la competencia por los mismos que se establece a nivel global. Dibujos realizados: D195-D200. Dos de ellos resaltan la desigualdad entre áreas desarrolladas y subdesarrolladas en dos ejes: espacial (D198) y temporal (D200). Dos dibujos hacen referencia a la igualdad como rasgo relevante del Desarrollo. En el D197, dividido en dos espacios, se destaca en una primera parte, la ayuda humanitaria ofrecida por la Cruz Roja en el rescate de personas dibujadas muy esquemáticamente arribando a una playa en pateras y en la segunda parte un colegio con dos personas delante. Por último, en el D199, se muestran aspectos diferentes de lo que para la autora es el Desarrollo: cuatro personas de diferentes razas y atuendos dándose la mano, un coche, un avión, un hospital y una escala que recuerda a la de Maslow con cinco peldaños en los que de abajo a arriba aparecen las siguientes palabras: Felicidad, estabilidad, comprensión, progreso, trabajo.

### **Grupo VI**

También se llevó a cabo en ámbito rural (La Rioja) y participaron siete chicos varones con edades comprendidas entre 13 y 17 años. Todos son estudiantes de ESO salvo uno que estudia 1º curso de Bachillerato. El tipo de trabajo de los progenitores tiene estatus superior al de los dos grupos rurales anteriores; y el nivel de estudios es más heterogéneo. Un alumno es de origen claramente obrero, ambos padres trabajan como asalariados en la industria del calzado. Dos pertenecen a la pequeña burguesía con padres empresarios y madres amas de casa o en paro. Otros dos tienen padres con estudios universitarios o secundarios y empleos cualificados (policía local, pintora, profesora, etc.). Hay que entender que en un pueblo donde la inmensa mayoría de la población es obrera, el desempeñar trabajos en la administración o en servicios supone una diferencia considerable en la escala social.

Se trata de alumnos de diferentes cursos de un mismo instituto. Uno de ellos ejerce cierto liderazgo intentando monopolizar el discurso. Es un grupo muy ideologizado desde la izquierda; están al tanto de la política internacional.

Aunque los participantes ocupan posiciones sociales con intereses contradictorios, dichas contradicciones no aparecen en el discurso. Una conjetura podría centrarse en relación con la tendencia a desarrollarse la dinámica evitando el conflicto.

El grupo está formado por chicos, algunos de los cuales forman parte de organizaciones juveniles próximas a sectores de izquierda progresistas comprometidas en la acción social (monitores de tiempo libre, movimientos ecologistas, Cruz Roja) en las que circula un discurso “humanista”. Estos participantes están ideologizados desde la izquierda y conducen el discurso hacia las condiciones laborales y hacia los aspectos más generales, estructurales de las Relaciones Internacionales. La emigración no aparece de un modo explícito. Probablemente la fuerte censura ideológica les conduce a evitar un abordaje más directo de la inmigración.

Un tema central en este grupo son las condiciones de trabajo, hablan de jornadas extensas (15 horas diarias) y bajos salarios. La zona en la que viven tiene una fuerte tradición fabril, con un importante volumen de trabajo a domicilio, estacional y desregulado. Esto ha favorecido la consolidación de una cultura obrera tradicional del trabajo. Los hombres siguen teniendo el mandato social de trabajar fuera y proveer a la familia del salario principal. Parece que estos alumnos están asumiendo este papel de “ganapanes”, fuertemente vinculado a la división del trabajo por género. Para estos adolescentes su posición en la sociedad y su posibilidad de tener un proyecto de vida pasa por encontrar empleo. Hay que resaltar que la mayoría de los participantes de este grupo manifestaron dificultades para expresar en dibujos su idea de Desarrollo; así, dos de ellos (D138 y D139) solo contienen texto y otros dos (D136 y D137) hay una gran parte de texto con dibujos muy esquemáticos.

## Grupo VII

Se trata de un grupo triangular<sup>104</sup> de chicos urbanos residentes en la periferia de Madrid. Sus edades oscilan entre los 16 y 17 años, son compañeros de grupo-clase de 4º curso de ESO. Inicialmente estaban convocados seis alumnos pero desertaron la mitad, probablemente al ser reclutados en el mismo grupo-clase que el grupo fallido, anteriormente mencionado y tener conocimiento, por sus compañeros de la dinámica conflictiva del mismo. En esta nueva convocatoria solo aparecen tres alumnos y decidimos transformar el grupo en un triangular (Conde, 2008) pensando que podría resultar interesante para la investigación, tanto por la posibilidad de aprovechar un recurso, como por la de poner en práctica esta técnica. Los participantes pertenecen claramente a los estratos socioeconómicos bajos. Los progenitores tienen estudios primarios. Las madres son amas de casa mientras que los padres trabajan en la venta ambulante, y como fontanero y mecánico.

En este grupo, los participantes tienen dificultades para iniciar la conversación. Por ello, hubo que estimular la participación. Al igual que en los grupos II, III y IV, se utilizan las fotografías como estímulo, en este caso para contribuir a distender la situación, facilitar la conversación y centrar la tarea. Se propone que elijan una fotografía que refleje su idea de Desarrollo y con ello se les plantea que realicen una selección lo que implica que tienen que activar sus esquemas de valoración. En cierto modo, se presume que cuando se plantea una elección el sujeto elige lo que considera como lo mejor, lo ideal, lo deseable. Esto se corrobora cuando dan las razones de la elección. En todos los grupos, incluido éste, eligen “lo más bonito”, “lo que más les gusta”, “lo más avanzado”, “lo más moderno”.

Desde el inicio, al igual que otros grupos, como por ejemplo, los varones urbanos de clase alta, devuelven la pregunta sobre el Desarrollo a la moderadora. Se puede conjeturar por una parte, que tratan de establecer una relación simétrica con la moderación y, por otra parte, al ser adolescentes, se

---

<sup>104</sup> Fernando Conde (2008) desarrolla teórica y metodológicamente esta técnica, planteada como una dinámica grupal más abierta e interactiva que el grupo de discusión. Permite explorar la génesis y la producción discursiva además de la representación y asimismo, propicia la emergencia de un discurso más vivencial. Se sitúa en un punto intermedio entre el GD y la entrevista personal. Presenta una forma de posición discursiva inestable a la que denomina “espacio transicional” tomando el concepto desarrollado por Winnicott en sus estudios sobre el desarrollo de los niños.

resisten inicialmente a cualquier tarea que se les propone. No aceptan fácilmente la posición subordinada de quien siente que está siendo investigado.

Los tres participantes son amigos. Les cuesta independizarse y distinguirse unos de otros, hasta el punto de que acaban eligiendo la misma fotografía. Hay un liderazgo muy marcado al principio y un “asentidor” que progresivamente va ganando independencia.

Parece pertinente hacer una alusión a las dificultades propias del trabajo de campo, especialmente en la resolución de situaciones imprevistas. La pretensión de realizar un grupo de discusión se desvanece al acudir a la convocatoria solo tres participantes. En ese momento se decide continuar<sup>105</sup> y acaba convirtiéndose en un grupo triangular.

Los participantes son hijos de obreros o autónomos sin empleados, “falsos autónomos o autónomos dependientes”<sup>106</sup>, residentes en barrios periféricos de las grandes ciudades muchos de los cuales accedieron a vivienda y servicios públicos, en buena medida, gracias a las reivindicaciones vecinales. Sus familias han sido “beneficiarias” de la modernización española. Proceden de la emigración rural atraída por la industrialización desarrollista que accedió a los barrios de aluvión. Pese a ello, han experimentado una notable mejoría en sus condiciones de vida<sup>107</sup>. De alguna manera se podría considerar que son beneficiarios de la modernización y víctimas de la globalización (Colectivo Ioé, 1995). Dibujos realizados: D144-145-D147. Los dos primeros establecen secuencias evolutivas en personas y el tercero establece un paralelismo entre el desarrollo de un hombre y la sociedad, representada por edificios.

---

<sup>105</sup> En primer lugar, por respeto a los alumnos que acudieron a la invitación y, en segundo lugar, por rentabilizar el tiempo invertido por la investigadora (tanto en el trabajo de negociación como en el de contactación) y por los estudiantes, pues se celebraba en periodo lectivo.

<sup>106</sup> Son aquellos trabajadores autónomos económicamente dependientes que prestan servicios para un solo cliente. Esto permite a los empresarios una mayor descentralización productiva (Hernández Nieto, 2010) y una externalización de costes, acompañada de una precarización de las condiciones laborales.

<sup>107</sup> Son nietos de la inmigración interna del campo a las ciudades que se instalan en las periferias, inicialmente en condiciones precarias de vivienda y que fueron integradas en la sociedad mediante el trabajo asalariado industrial y el acceso a bienes de consumo de masas.

### **Grupo VIII.**

Participaron seis chicas de entre 13 y 14 años. Todas alumnas de 2º curso de ESO de un IES de un distrito de la zona sur de Madrid capital, la mitad son españolas y la otra mitad de origen latinoamericano (ecuatoriana, colombiana y boliviana). Dos de ellas hace un año que residen en España y otra, apenas tres meses. El nivel de formación de los padres es homogéneo, todos poseen estudios secundarios o de bachillerato. Dos de las madres inmigrantes son amas de casa y la otra charcutera. En cuanto a las nacionales son hijas de empleados en grandes empresas.

El grupo se desarrolla en una sala del centro educativo, mientras en su aula se están dando las notas de una asignatura. Las alumnas salen a participar en el Grupo de Discusión a un despacho del departamento de orientación que no está marcado como disciplinario (Dirección, Jefatura de Estudios) ni como de trabajo (aula). En este sentido podría ser considerado como un lugar donde se puede hacer un paréntesis en la rutina escolar.

Empezamos con tres miembros después de esperar un rato a las otras tres participantes que estaban recogiendo las notas. El hecho de que se realice a finales de curso, permite que las chicas se conozcan bastante. Solo hay una que se ha incorporado en el segundo trimestre, una vez comenzado el curso y está en periodo de adaptación.

El grupo se inicia con las tres españolas y a los 5 minutos aproximadamente, se incorporan las otras tres. Da la sensación de que hay dos grupos y dos discursos distintos. Por una parte el de las españolas, que al entrar antes, se ubican en la parte más interna de la mesa y de la estancia, por otra, el de las latinoamericanas que acuden con más cautela, se sientan en la parte más cercana a la puerta, y se mantienen durante la dinámica en posición expectante. A pesar de que se les incorpora a la tarea informando más concretamente del trabajo a realizar y de lo ya tratado por sus compañeras, les cuesta hablar. Hay que animarlas continuamente y reforzar su postura, que casi siempre difiere de la de sus compañeras nacionales.

Parece ser la actitud de quien se sabe observado, no incluido del todo en el grupo y se mantiene en una postura de prudente expectación, como reservando sus opiniones o tratando de no entrar en conflicto con el discurso dominante (Colectivo IOE, 1995).

En general, a las participantes en este grupo les cuesta hablar. Enseguida su discurso queda cortado y necesitan el estímulo constante de la moderadora. Cuando lo hacen, a veces, se refuerzan entre ellas. Se quedan frases/ ideas en el aire, pero sin terminar de cerrar.

Es el grupo donde más “incidencias” se han dado. Para empezar, comenzamos con la mitad de las participantes y pensamos que se iba a convertir en un grupo triangular, dada la tardanza en acudir de las tres que se reúnen más tarde. La sesión se desarrolla con interrupciones en la sala, porque hay que cambiar las pilas de una grabadora y cerrar la ventana para reducir los ruidos exteriores; se abre la puerta en dos ocasiones y suena el timbre que señala el cambio de sesión. En ocasiones, se dan circunstancias sobrevenidas en los centros educativos que interfieren en la planificación establecida en la investigación (en el caso de este grupo, fue una entrega de notas que se alargó más de lo previsto). Los dibujos realizados por las participantes de este grupo (D60-D65) muestran secuencias evolutivas de vegetales y seres humanos.

Los grupos que se describen a continuación han sido aplicados en la segunda fase de la investigación. Comenzamos por los realizados en colegios que acogen, en términos generales, a estratos socioeconómicos medios (GD IX al GD XIII y XVIII), para finalizar con los realizados en el colegio que acoge a las clases altas.

### **Grupo IX**

Realizado en un IES ubicado en el centro de la ciudad de Madrid. Formado por ocho alumnos y alumnas de 1º curso de ESO, extranjeros (cubano, colombiano, ecuatoriano-español,) y extranjeras (paraguaya, guineana, portuguesa-española, colombiana, armenia). Los padres con estudios medios, se pueden ubicar en los niveles socioeconómicos medios bajos. Un alumno tiene el padre en situación de desempleo.

Toma la iniciativa un participante interesado en aclarar cuestiones previas sobre el propio dispositivo de investigación, como el uso de los materiales grabados y, al observar que todos los componentes de la reunión eran de nacionalidad extranjera, pregunta si la reunión tiene algo que ver con este hecho. Esta explicitación hace aflorar en el grupo “un nosotros grupal” en torno a esta característica común de los participantes. Inician el tema y el

discurso se va construyendo, muy poco a poco, con aproximaciones sucesivas corales y colaborativas; cada componente del grupo va añadiendo aspectos al anterior. Les cuesta empezar y hay muchas risas porque, en principio, relacionan el Desarrollo con el desarrollo puberal que están experimentando. Hablan de desarrollo de los caracteres sexuales secundarios (“tetras”) y aprendizaje de la sexualidad.

Enseguida derivan el discurso hacia el Desarrollo del mundo. Luego aparecen los países y la comparación entre los mismos, particularmente Ecuador y Colombia, países de origen de tres participantes. Para todo el grupo en general, en el Desarrollo tiene una importancia primordial la economía materializada en el dinero. Inmediatamente surge la desigualdad internacional en torno a los ejes de la modernización económica, la urbanización y el nivel de vida representado por el coche. Desde ahí, por asociación de ideas se habla de la procedencia del dinero que según afirman, “viene de la droga” y, seguidamente, se afirma: “Los duros –en referencia a los narcos, que compran con su dinero casas para vivir mejor y a la policía si hace falta- manejan más dinero”. Es destacable que la asociación entre Colombia y el narcotráfico, aparece reiteradamente de forma estigmatizada en varios grupos de discusión.

Estos alumnos han asumido el proyecto migratorio familiar transgeneracional y las expectativas de ascenso social depositadas por parte de sus progenitores que se centran fundamentalmente en la adquisición de capital escolar con vistas a la consecución de un mejor puesto de trabajo. El dibujo D305, realizado por una participante de origen armenio, identifica Desarrollo con educación, como el camino para conseguir la ansiada igualdad y un lugar (mejor) en el mundo.

Por otra parte, en algunas participantes aparece cierta ambigüedad, emergiendo la reivindicación de otros saberes no impartidos en la escuela y que sirven para “salir adelante”. Ponen de ejemplo a sus familias extensas que, sin tener estudios universitarios, son comerciantes internacionales de ropa a pequeña escala, actividad con la que cubren las necesidades básicas (“alimentan a toda la familia”). Se produce una relativización de las credenciales académicas en relación con el logro de posiciones sociales.

La conversación continúa hacia la constitución de un nosotros grupal que aparece de manera temprana en la dinámica de este grupo. Pasan a

compararse ellos mismos con sus compañeros españoles, que aparecen enunciados como “niños de papá”. Se produce una autoafirmación de los y las participantes en su condición de inmigrantes. Hay una búsqueda de identidad, de un nosotros grupal. Esta identidad se construye por oposición a sus compañeros y compañeras nacionales que, según manifiestan, tienen la vida más fácil. A la vez, se perciben más maduros que sus coetáneos españoles. Esto se constata por las referencias que aparecen en sus verbalizaciones en contraste con las compañeras del mismo centro educativo, participantes en el GDX. Mientras que los del GDIX están centrados en la realidad laboral y económica de sus familias, colaboran en tareas domésticas y valoran también otros saberes diferentes a los académicos, sus compañeras reconocen su falta de colaboración en el hogar, se consideran pequeñas, casi niñas, y valoran, por encima de todo, los saberes académicos.

Se observa que en este grupo emergen aspectos de Desarrollo muy vinculados a su composición, así como a las posiciones de los participantes, aflorando un discurso reivindicativo que no se ha observado en grupos donde los extranjeros ocupan posiciones subordinadas. La queja y la decepción por la desigualdad que perciben en sus relaciones cotidianas, así como la reivindicación de igualdad, solo aflora al final del grupo, cuando se ha creado y “consolidado” un nosotros grupal. Los dibujos realizados por este grupo son: D300-D307. De ellos, cuatro se centran en la igualdad; uno en la importancia de la educación; otro dibuja un árbol con el título “desarrollo del mundo” otro dibuja el ciclo vital de un ser humano en cinco etapas y, por último, un participante dibuja en el D307, un árbol, dos billetes de 10 y 5 € y una casa para representar lo que para él es el Desarrollo.

### **Grupo X**

Este grupo se ha aplicado en mismo Instituto que el anterior grupo de discusión. Está formado por chicas de 1º y 2º curso de ESO con edades entre 12 y 13 años, por tanto, púberes o preadolescentes; son españolas y extranjeras (China, Ecuador, Bangladesh) habitantes del centro de la ciudad y, de estatus socioeconómico medio.

Hay que resaltar que, en el transcurso de la conversación grupal, ocupan más espacio las españolas que las alumnas de otras nacionalidades a quienes



hay que animar para que expresen su opinión (silenciamientos que reflejan relaciones de poder). Las nacionales hablan con desenvoltura y las extranjeras se muestran más inhibidas, aunque una alumna española está tratando de establecer lazos-alianzas con las extranjeras. Hay una fractura entre nacionales-extranjeras muy relevante.

Las españolas empiezan a hablar y, establecen una definición que las demás asumen desde la subordinación y en relación con las posiciones que sus respectivos países ocupan en el sistema-mundo, siempre desde una aceptación del discurso de la modernización, dominante en el grupo.

El discurso se inicia con una participante española que pregunta por los tipos de Desarrollo. Continúan con las aproximaciones prototípicas: el Desarrollo es igual a desarrollo biológico (cambios corporales), psicológico (madurez personal) y, por extensión, el desarrollo de los países tiene que ver con el de sus habitantes. Enseguida trazan un paralelismo entre las personas y las sociedades y se centran en la vivienda, enunciada como “las casas”.

El símbolo de la casa-vivienda es tan potente que se refleja también en los materiales visuales. En todos los dibujos aparecen edificios además de otros elementos (relacionados con la conversación y siempre en el discurso de la modernización: dinero, educación, sanidad, trabajo-empleo).

Las alumnas españolas establecen unas premisas en su definición de Desarrollo que resultan discriminatorias para el resto de participantes en el caso de ser aceptadas. Conectan Desarrollo con desarrollo de las personas, Desarrollo humano, -y por extensión de las sociedades que forman- y con madurez personal. Hay un mandato social de madurar y un tono moralizante en ello. La madurez es entendida también como deber moral y el paralelismo que establecen entre sociedades desarrolladas como sociedades maduras, deja a sus compañeras de otras sociedades menos desarrolladas en un lugar poco deseable. Los dibujos realizados por las participantes son: D308-D313.

## **Grupo XI**

El grupo se realiza en un colegio concertado ubicado en una de las numerosas urbanizaciones pertenecientes al término municipal de un pueblo de la zona Oeste de la provincia de Madrid. El alumnado procede, en su mayoría,

de los pueblos de la zona que cuentan con áreas residenciales de reciente creación habitadas por clases medias. Todos son de nacionalidad española.

Se celebra a mediados de junio de 2011, a las 16.30 horas, en horario voluntario destinado a actividades de repaso. Los alumnos son de 1º curso de bachillerato, han acabado los exámenes y se sienten mayores y, por tanto, con cierta autonomía para dejar de asistir a actividades que no se van a calificar después. El hecho de que asistan a la reunión de grupo, denota que hay un cierto interés en participar en una actividad diferente a las habituales. Los dibujos se realizan al final de la sesión.

Se trata de seis participantes (tres alumnas y tres alumnos del mismo grupo-clase de 1º de bachillerato). En esta reunión de grupo, se observa una participación similar en el uso del tiempo entre varones y mujeres.

Un participante empieza a hablar exponiendo la definición de Desarrollo sostenible que parece que han estudiado en alguna asignatura. Luego continúan con las aproximaciones prototípicas. Solicitan a la moderadora pistas, que les guíen, creen que el tema se agota. Hasta en tres ocasiones manifiestan que están de acuerdo todos en el tratamiento del tema y consideran que está agotado. Sin embargo, lo retoman y establecen discusiones muy vivas en torno a temas relacionados con su vida cotidiana.

Se produce un debate intenso, crítico con la política local, cuando no está al servicio de los ciudadanos y hacen una valoración muy positiva del Estado de Bienestar. Muy probablemente estas reflexiones críticas están influenciadas por el micro-contexto de producción del discurso ya que la reunión de grupo se celebró un mes después del 15M. Dibujos realizados: D315-D320.

Los grupos XII y XIII están formados por alumnado de niveles socioeconómicos medios en hábitat rural.

### **Grupo XII**

Aplicado en un IES público de un pueblo de la Navarra, situado en la Zona Media, a 40 km de la capital. Formado por seis alumnas autóctonas residentes en varios pueblos de la comarca con edades situadas entre 16 y 18 años, estudiantes de 1º y 2º de bachillerato. El nivel socioeconómico de las

familias es medio. Se conocen y fluye el discurso. Una participante tiene experiencia de participación en campos de refugiados en Italia y otra colabora en una organización de acción social.

El discurso se va construyendo con las aportaciones complementarias de las participantes, todas comparten una mirada crítica hacia el Desarrollo, enfatizando los problemas derivados del modo de vida occidental, tanto los aspectos sociales como en los medioambientales.

Existe en este grupo una conciencia de la extensión de la ideología neoliberal en el mundo que se les impone a través de la socialización. (“También entre nosotras”). Lo ejemplifican con la competitividad por las notas. Estiman que es necesario un cambio de mentalidad de todos y cada una de las personas hacia valores éticos

Se establece un debate entre el ser y el deber ser, lo que es y lo que debería ser “el Desarrollo bueno”, “el verdadero Desarrollo” (la utopía). Sin embargo, se habla de que el Desarrollo es poder, hegemonía, dominación de unos países sobre otros. Es mundialización, explotación de la naturaleza y de los seres humanos, incluida la promoción de guerras fratricidas. Debería ser “evolución con igualdad para todos” y cambio en el modelo de vida hacia uno más respetuoso con la naturaleza.

Al igual que en otras conversaciones grupales establecen un paralelismo entre el Desarrollo mundial y el Desarrollo personal y humano. Un país solo está desarrollado si lo están sus habitantes.

A su vez, manifiestan una visión pesimista ante el futuro. Ni Los países poderosos, ni sus habitantes quieren el Desarrollo de los países tercermundistas. El cambio hacia el “Desarrollo bueno”, el que a su entender es “el verdadero Desarrollo”, solo se daría por un líder carismático, “un loco soñador, un Jesucristo”.

El discurso de este grupo está atravesado por una mirada ética que trata de buscar la ecuanimidad en el análisis y enfatizar las características comunes de la condición humana. Para ello, establecen continuamente paralelismos entre situaciones lejanas y las suyas propias o las de su entorno cercano. Entienden que la desigualdad entre países se da por la hegemonía y las relaciones desiguales de poder (colonización de los países del Tercer Mundo por parte de Estados Unidos, Europa y, últimamente, China). A su vez, se

habla de “Desarrollo malo” en relación con el que se da en países con dictaduras. Los dibujos realizados por estas participantes son los correspondientes a los D343 a D348. En dos de ellos, de gran potencia expresiva, aparecen representadas las diferencias Norte-Sur en el globo terráqueo. En otro aparece la díada árbol-persona para señalar las diferencias entre el Primer Mundo y el Tercer Mundo.

### **Grupo XIII**

Formado por seis varones con edades que oscilan entre los 15 y 17 años, este grupo se ha realizado en el mismo instituto de Navarra que el GDXII. Todos son de nacionalidad española y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (3º Y 4º de ESO). Todos pertenecen a clases medias y medias bajas. La dinámica de este grupo es poco fluida. Les cuesta empezar a hablar. La moderadora tuvo que activar la conversación en varias ocasiones. Hay un alumno que participa muy poco al que hay que animar constantemente y, aun así, se muestra inhibido. Se podría considerar como un sujeto desmarcado (Gutiérrez Brito, 2008). Se trata de un alumno de etnia gitana que no participó en la misma medida que lo hubiera hecho, probablemente, en un grupo donde no se sintiese en minoría.

El inicio de la conversación recuerda al de otros grupos. El Desarrollo se identifica con desarrollo personal, tanto biológico (“el cuerpo cambia, voz grave, crece la barba”) como psicológico, (“la madurez personal, te haces más responsable”) y social (relaciones con grupos de pares y el matrimonio que enuncian como “casarse”).

A continuación, un participante hace una aportación más abstracta identificando el Desarrollo con el cambio de una, o de cualquier cualidad que crece. Es decir, identifica Desarrollo con el crecimiento. Enseguida, se pasa a hablar del Desarrollo de las sociedades. Destacan que el Desarrollo es sobre todo Desarrollo económico que posibilita el Desarrollo tecnológico y las innovaciones. Este viene determinado y facilitado por “la forma de pensar de las sociedades”. Esta forma de pensar, se asocia a la difusión de las ideas de la Ilustración. Una fracción grupal entiende la Ilustración como una época en que el Desarrollo de la tecnología empezó a ser determinante para la modernidad. Este es el único, de todos los grupos aplicados que conecta

directamente el Desarrollo con la Ilustración. Por tanto, consideran que los países están más o menos desarrollados según hayan llegado estas ideas y hayan sido influidos por ellas.

Otros participantes identifican Desarrollo económico con crecimiento económico y este con los intercambios desiguales; en este punto se conecta con las teorías del Desarrollo desigual (Samir Amin) “tener más dinero del que debe en los intercambios”.

En general, para este grupo, el Desarrollo de las sociedades es sobre todo económico y tecnológico, pero también el Desarrollo es avance social y político. El Desarrollo social se identifica con más igualdad y más libertades y el político se relaciona directamente con la democracia entendida como derecho al voto. Consideran las dictaduras, como obstáculos al Desarrollo. El modelo de dictadura que se nombra es China.

Destacan la necesidad de recursos económicos para acceder a las tecnologías. Entre ellas emergen con un especial protagonismo las TIC, al igual que en otros grupos de varones. Hay que señalar que una fracción grupal de este grupo entiende que es más fiable la información que se transmite a través las TIC.

Muy vinculado con la etapa del ciclo vital que están viviendo los participantes, en este grupo se destacan la importancia de las relaciones con el grupo de pares. El Desarrollo personal es tener un referente grupal propio, “tener tus propios amigos” (la necesidad de un grupo de referencia es crucial en la adolescencia). Las relaciones también se desarrollan a través de las NTIC. Para ellos, Las NTIC son medios que posibilitan la amplitud de relaciones con chicos de colegios ingleses y franceses con los que el instituto hace intercambios. Esto puede resultar significativo en el medio rural, donde, en ocasiones, el tamaño de la población se puede vivir como un factor limitante en el establecimiento de relaciones y, por eso mismo, las tecnologías, que permiten ampliar, -aunque sea virtualmente- la posibilidad de establecer más relaciones sociales, se viven como más necesarias e importantes.

En resumen, para este grupo el Desarrollo es igual a modernización. Establecen un paralelismo entre el crecimiento y la madurez personal y social. Desarrollo es, por una parte, lo económico y, por otra parte, la mentalidad, “la forma de pensar de la sociedad”; esta forma de pensar es la que posibilita el

Desarrollo tecnológico y las innovaciones, consideradas como positivas. El Desarrollo político es entendido como democracia. Las dictaduras -China- no se consideran desarrolladas al carecer de libertades democráticas. Una vez finalizada la conversación realizan los dibujos D339-D344. El contenido de los mismos es diverso. Entre ellos destacamos dos: el D339, bajo el título “Limitaciones culturales” muestra una persona encima del planeta tierra y el D340, la diferencia subdesarrollo-desarrollo en el eje temporal.

A continuación, se describen las dinámicas de los GD XIV al GD XVII, cuyo alumnado participante está situado en los estratos socioeconómicos altos.

#### **Grupo XIV**

Realizado en un colegio privado internacional con currículo y lengua en inglés, ubicado en la ciudad de Madrid. Se trata de varones extranjeros, estudiantes de bachillerato, la mayoría de cuyas familias pertenecen a diferentes delegaciones diplomáticas o ejecutivos de empresas transnacionales. Sus países de origen se ubican en Europa, África y Asia (Reino Unido, Egipto, India -2-, Georgia, Azerbaiyán). El tiempo de residencia en España oscila entre dos y tres años, salvo el británico que lleva dos meses y medio. Se comunican en inglés como lengua de instrucción y también la utilizan como lengua vehicular. Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. Están matriculados en estudios correspondientes con 1º y 2º cursos de Bachillerato del sistema educativo español.

La conversación ha transcurrido de un modo fluido, apenas sin interrupciones. No ha hecho falta estimular la conversación grupal, no ha habido pausas largas ni interrupciones. El participante que menos ha hablado es el británico, lleva dos meses y medio en España y es único originario de país europeo. Sus intervenciones han sido cortas y su expresión no verbal denotaba timidez o indiferencia. Ha habido que animarle a que expresara su opinión. Mientras que, en otro extremo, se sitúa su compañero de colegio originario de Azerbaiyán, que ha sido quien más ha participado.

En general, se han mostrado distantes, aunque cordiales en todo momento. La gestualidad corporal indica que mantienen las distancias. Nos ha

dado la sensación de que, de algún modo, estaban representando a su país, probablemente en relación con la profesión de sus familias (diplomáticos).

Desde el inicio de la conversación los participantes de este grupo, se han expresado dando la impresión de que cuentan con cierto conocimiento de la situación política y económica en varios de los países nombrados. Se sitúan en el ámbito de la planificación de políticas de Desarrollo. Hablan con seguridad, como si fueran expertos o profesionales, hecho un tanto excepcional dentro del colectivo adolescente hasta ahora estudiado. Se mostraban más seguros y resueltos a la hora de hablar que los compañeros de otros estratos socioeconómicos. Esto puede estar en relación con dos aspectos. Por una parte, puede reflejar que, quizás, tienen acceso a una formación más amplia y profunda que la del resto de estudiantes adolescentes que forman parte de la muestra de la investigación. Esta formación más enfocada hacia un contexto internacional proviene tanto de las características del centro de estudios donde están escolarizados, como de su entorno familiar y social. Por otra parte, el modo de establecer los intercambios comunicativos nos recuerda la teoría de Bernstein (1992) según la cual existe un uso diferenciado de los códigos lingüísticos en función de las clases sociales. En este caso estaríamos ante la utilización de un código elaborado.

El discurso de este grupo gira en torno a varios temas relacionados con la situación y necesidades de los países en vías de Desarrollo: contexto político con gobiernos corruptos que no se hacen cargo de sus poblaciones; necesidad de cambio de mentalidad, buen gobierno y líderes; necesidad de dinero para financiar educación y expertos en tecnologías que desarrollen la agricultura y la transformación de productos agrícolas; necesidad de dotar de infraestructuras al territorio; situación demográfica con tasas elevadas de natalidad y mortalidad que requiere la implantación de un sistema sanitario con médicos y medicinas para atender a la población; sistemas económicos con compañías locales que compiten entre sí y abusan de la población local. A su vez, se hace una crítica a la subordinación de los gobiernos a los intereses económicos de las empresas multinacionales y a intereses económicos de las oligarquías. Esta reflexión aparece también en el discurso de sus compañeros varones autóctonos de clase alta que se describe más adelante. En resumen, asumen una posición de “expertos gestores del Desarrollo”.

Hay cierto consenso, matizado por el participante de origen egipcio, en considerar a África como ejemplo de área no desarrollada y, al tiempo, destacan su potencialidad en cuanto a la abundancia de materias primas y las posibilidades del turismo de naturaleza.

Se establece un debate sobre las relaciones entre Desarrollo, política, religión, ciencia y tecnología. Una parte de este grupo hace hincapié en el papel de las religiones que, a su modo de ver, funcionan como mecanismos de control ideológico de la población.

Relacionan la idea de Desarrollo con las políticas de ayuda al Desarrollo. Hay una preocupación por el uso que se da del dinero procedente de esta ayuda y destinado a los estados con gobiernos corruptos, despreocupados por la satisfacción de necesidades básicas de la población. Se da relevancia a la necesidad de una cooperación estable y con garantías de continuidad, a través de la formación de las comunidades locales. Realizan los dibujos: D601 a D605.

### **Grupo XV**

Formado por 5 chicos españoles urbanos de nivel socioeconómico alto, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, estudiantes de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato, alumnos del mismo colegio privado internacional que el GD XIV. Este grupo y el GD XVI son los que se realizan en las mejores condiciones de sonido porque se desarrollan en el aula de música del centro que está insonorizada. Esta circunstancia se traduce en una mayor facilidad y comodidad del trabajo de transcripción. El grupo empieza con 4 alumnos, luego se incorpora uno más, H5, que ha llegado una vez dadas las indicaciones, al repetirle tales indicaciones, se incorpora a la dinámica sin dificultad. Cinco minutos antes de la hora de finalización tiene que salir otro participante, H3, para hacer un examen. Solo se dispone del tiempo de una sesión de clase – correspondiente con la hora de tutoría- porque después tienen otras actividades. Tres participantes intervienen más intensamente que los otros dos.

Todos los progenitores de estos alumnos poseen estudios universitarios y trabajan en profesiones liberales y empresas de importación-exportación. Se sitúan en un nivel socioeconómico alto.



Un participante tiende a hacer de conductor del grupo, de modo similar a como lo haría en un debate de televisión. Es un grupo caracterizado por una cierta timidez al principio, aunque, una vez iniciada la conversación, continua con bastante fluidez. Enseguida aparece un nosotros grupal. Al final, a iniciativa de la moderadora, se plantea el tema del Desarrollo sostenible.

Al comienzo de la reunión de grupo, solicitan a la moderadora que especifique, pues estiman que se trata de un tema muy amplio. ¿Desarrollo del mundo, de una persona, económico? Enseguida toma la palabra un alumno afirmando que, en general, piensa que el Desarrollo es “algo positivo”; a continuación, se habla del Desarrollo tecnológico, sobre todo en las NTIC y en Biomedicina. A continuación, aparecen los aspectos controvertidos positivos y negativos del Desarrollo tecnológico. Refieren prácticas de consumo tecnológico en NTIC (con alusiones continuas a una marca concreta de teléfonos móviles, BlackBerry, y a las máquinas de videojuegos) utilizadas como espacio de integración social, a la vez que funcionan como símbolo y marca de posicionamiento en el grupo de pares.

Se vincula la felicidad con su estilo de vida (“tener cosas, sobre todo NTIC”) en comparación con el otro extremo no desarrollado, que expresan como “un chico de África”. Se habla de empatía con los miembros de otras culturas y comprensión con las dificultades de adaptación a diferentes sociedades, siempre haciendo gala de sus propias dificultades y capacidades de adaptación a otras ciudades, como Nueva York, por ejemplo, paradigma de ciudad desarrollada. Hay una fascinación por las tecnologías y una declaración de cierta dependencia de las NTIC. La mayoría de los dibujos realizados (D540-D545) contienen ordenadores y teléfonos móviles.

### **Grupo XVI**

Este grupo, realizado en el mismo colegio internacional privado, está formado por seis chicas españolas con edades comprendidas entre 15 y 17 años, matriculadas en estudios correspondientes con 4º de ESO y 1º de Bachillerato de nuestro sistema educativo.

Los padres y madres de estas alumnas tienen estudios universitarios, salvo la madre de una participante que manifiesta que “está estudiando en la

universidad por placer” y ocupaciones en cargos directivos de empresas, notaria y despacho de abogados.

La reunión de grupo se inicia a partir de la intervención de una participante que se erige en moderadora, siendo relevada por otra al cabo de un rato. Esta comienza resaltando la multidimensionalidad del fenómeno en abstracto, siempre siguiendo una línea evolutiva de avance hacia algo mejor. Como ha sucedido en otros grupos, dos participantes establecen un paralelismo entre la evolución biológica -para ellas siempre cargada de connotaciones positivas- y la evolución de la Humanidad. Sin embargo, consideran que en este momento, la Humanidad ha llegado a un punto en que no va a avanzar más. Esta postura que trasluce un cierto pesimismo antropológico, combina el Desarrollo personal con la evolución de la historia y tiene una concepción más bien cíclica del tiempo.

La primera impresión es que existe una cierta preparación de la actividad, o, al menos una reflexión previa; parecía que estas alumnas estaban entrenadas para responder adecuadamente. Hay dos posibles explicaciones, la primera en relación con el modo de captación de las participantes a través del profesorado. Pese a que en las indicaciones de reclutamiento de participantes, se informa claramente a los equipos directivos de los colegios que se requiere todo tipo de alumnado y no los considerados como “mejores alumnos”, porque la investigación busca conocer la idea que se tiene acerca del tema, parece que el profesorado, y más si se trata de un colegio privado, no puede sustraerse a la tentación de hacer lo posible por dejar en buen lugar a su colegio-empresa. La segunda, en relación con el modo concreto en que se llevó a cabo el trabajo de campo en este centro educativo. La realización de los dibujos se produjo la semana anterior, dado que, en este centro, solo se disponía para la celebración de los grupos de discusión del tiempo de una sesión de clase, se acordó con el equipo directivo la realización de dibujos por parte de varios grupos-clase completos en sesiones anteriores o posteriores.

Al igual que los chicos españoles de su mismo nivel socioeconómico consideran la tecnología como un indicador por excelencia del Desarrollo. También refieren prácticas de Consumo tecnológico NTIC (con un especial protagonismo de los BlackBerry) situándose en una posición ligeramente más crítica que sus compañeros en torno a este consumo y admitiendo la no

posesión de la última novedad en telefonía móvil. Diferencian entre el Desarrollo tecnológico de las TIC y las tecnologías aplicadas a la Medicina, particularmente las relacionadas con la investigación contra el cáncer. Plantean cierta crítica reflexiva en relación con los efectos secundarios de las tecnologías en el cuerpo humano (microondas) en contraste con los varones de su nivel socioeconómico que admiten cierta dependencia psicológica de las TIC.

Es interesante resaltar, que este grupo comparte con sus compañeros varones de su misma clase social una crítica a las compañías multinacionales del sector de las TIC. Critican el hecho de que la innovación esté motivada por el aumento de beneficio económico y no por la mejora del servicio que presta a los consumidores, crítica que no hacen extensiva a las compañías tecnológicas del sector de la sanidad.

Hablan de la posibilidad o no de imaginarse nuevos desarrollos en nuestra sociedad y del largo camino de sucesivos trabajos hasta llegar al estado actual. Se localiza un consenso, prácticamente general, en torno a la posibilidad de avances en el ámbito tecnológico, no en el social y político. Se imagina, por ejemplo, la invención de un coche volador (a diferencia del GDXV, sus compañeros varones que sopesan los pros y contras de la adopción del coche eléctrico como sustituto de los actuales). Hay que resaltar la importancia que dan al coche -y a sus innovaciones- como medio de transporte, ambos segmentos de alumnado, chicos y chicas de niveles socioeconómicos altos; en el discurso de los varones aparece considerado como un bien irrenunciable, casi de primera necesidad, un elemento consustancial a sus vidas cotidianas.

Se discute sobre el futuro del Desarrollo, diferenciando entre el Desarrollo en las sociedades avanzadas y en las menos desarrolladas. En las primeras, consideran que solo puede haber Desarrollo en el ámbito de las tecnologías y que no hay margen para avanzar en los aspectos sociales y políticos. En las sociedades no desarrolladas que, según estas adolescentes, no tendrían capacidad para desarrollarse por sí mismas, se puede ayudar o colaborar en su Desarrollo. Debaten sobre dos modelos de ayuda al Desarrollo, enunciada como “colaboración”. Desde una visión más etnocéntrica, se considera que hay que ayudar y pedir implicación efectiva de la población y,

desde una perspectiva más crítica, se habla de colaboración y respeto a las diferencias culturales

Las posiciones críticas son minoritarias cuantitativamente, pero tienen fuerza en el grupo. Estas destacan el respeto a otras maneras de pensar y la posibilidad de cooperación para el Desarrollo desde la colaboración simétrica con los países del Tercer Mundo. Se discute acerca de los tipos de cooperación y se reflexiona sobre la idoneidad de determinados proyectos de cooperación al Desarrollo que no son sostenibles, poniendo como ejemplo la construcción de hospitales muy especializados en lugares donde faltan otras infraestructuras más básicas, como la educación que pueda proporcionar personal local formado, para que perdure en el tiempo, sin necesidad de apoyo externo. Los dibujos realizados por las participantes son: D585-D587-D590-D591-D592-D593. Entre ellos destacamos el realizado por una participante que para resaltar la diferencia entre Desarrollo y subdesarrollo y la posibilidad de involución futura dibuja dos figuras humanas, la primera suspendida hacia abajo por los pies y la segunda de pie.

### **Grupo XVII**

Este es el cuarto grupo aplicado en el colegio internacional. Está formado por siete alumnas de nivel socioeconómico alto de diferentes nacionalidades (tres griegas, dos nigerianas, una francesa y una inglesa) cuyas familias trabajan en cargos directivos de empresas multinacionales y en algunas embajadas como personal civil o militar. Cursan estudios que se corresponden con 4º de ESO y bachillerato y tienen edades comprendidas entre 15 y 18 años. La discusión de grupo se celebra en la biblioteca del colegio y se disponen alrededor de la mesa intercalando las diferentes nacionalidades.

La dinámica que se establece es poco fluida y se caracteriza por la presencia de dos líderes principalmente (M1, de nacionalidad griega) que toma la iniciativa, a quien le sigue M5, de nacionalidad nigeriana). En el grupo, el dominio del idioma y la jerarquía de países en torno al Desarrollo parece que influyen en la participación de las alumnas convocadas. Una de las nigerianas (M2), apenas habla y, cuando es interpelada directamente, construye un discurso sobre las desigualdades; resalta las grandes diferencias entre su país

y otros ubicados en otras zonas más desarrolladas; sobre todo incide en señalar la extrema pobreza de su país, el hecho de que “hay gente que no tiene ni para vivir”. Parece no estar de acuerdo con la visión general. Sin embargo, no ocupa mucho espacio en el discurso, indicio de su posición subordinada en el grupo. Esto probablemente es debido también, al menor dominio de la lengua vehicular y a que su posición discursiva es diferente y probablemente minoritaria. La otra alumna nigeriana asume el discurso mayoritario del grupo que gira en torno a las tecnologías, las desventajas del Desarrollo por la contaminación y las desigualdades entre pobres y ricos.

Dos alumnas de nacionalidad griega (M1 y M6) tienen intervenciones desiguales. Mientras que una lidera el discurso, la otra apenas hace una intervención, y esta se desarrolla siempre en el ámbito de lo políticamente correcto. La alumna de nacionalidad francesa (M7) interviene algo más en la dirección del resto del grupo. La participante M5 mantiene una especie de diálogo y alianza con M1 y están de acuerdo en la centralidad del Desarrollo económico y la excesiva importancia del dinero en nuestra sociedad, así como de algunas desventajas de este modelo de Desarrollo, entre las que cita la contaminación o la falta de tiempo.

El grupo no es fluido, da la sensación de que las dos líderes intentan más llenar el tiempo que establecer un debate. El resto parecen menos motivadas para la tarea y con cierto miedo a decir algo inapropiado o, como en el caso de las nigerianas, a poner en evidencia la pobreza de sus países. Puede que el hecho de que la mayoría de sus familias desempeñen cargos de representación diplomática de sus respectivos países de origen y las grandes diferencias entre ellos haya condicionado, en buena medida, la dinámica del Grupo. En este GD hay que tener en cuenta la cuestión del “sujeto desmarcado” que señala Gutiérrez Brito (2008) y las asimetrías derivadas del país de origen de las participantes. Estas cuestiones resultan de gran interés a la hora de la realización del análisis y pueden ser de gran utilidad en futuros diseños de grupos de discusión con participantes de distintas nacionalidades. Los dibujos realizados son: D594-D600, de ellos resaltamos dos, el primero representando nuevas tecnologías (Teléfono móvil), y el segundo una gran ciudad con rascacielos con antenas parabólicas y un gran edificio en el que hay un letrero en inglés “Big company Inc.”

Por último, nos ocupamos del GDXVIII, formado por alumnas urbanas adolescentes de niveles socioeconómicos medios y medios bajos.

### **Grupo XVIII**

Compuesto por cinco adolescentes, alumnas de 4º de ESO y 1º de bachillerato de un IES emplazado en un distrito municipal de la zona sur de Madrid. De ellas, tres son españolas y tres inmigrantes con familias originarias de países (Marruecos, China y Bolivia) ubicados en tres continentes diferentes del europeo. Las alumnas procedentes de Marruecos y Bolivia tienen nacionalidad española y llevan 13 años residiendo en nuestro país.

La discusión se realiza a última hora de la mañana en un aula que se acondiciona a tal fin. Es un aula más pequeña que el resto y permite la recolocación del mobiliario de modo que se adecue lo más posible a los objetivos de la tarea a realizar, el grupo de discusión. Se aprovecha la ubicación de la mesa del profesor para adosar pupitres y disponer las sillas a su alrededor. Las participantes colaboran en esta tarea, cerrando las ventanas para aislar acústicamente el espacio. Al final, colocan las mesas en su sitio.

Este es un grupo al que, al principio, le cuesta iniciar la conversación y expresarse. Puede que haya influido en ello la hora de celebración: 13.15 - 15.00 horas. Las dos últimas horas lectivas de una mañana que comienza a las 8.15 h. y que acusan el cansancio, tras cuatro horas previas de clase. Las tres participantes inmigrantes se colocan juntas y en la parte más interna de la habitación y lejana de la puerta. Realizan los dibujos una vez finalizada la discusión de grupo. Los dibujos, instalados en lo que podemos llamar un discurso crítico, en su diversidad, reflejan y redundan en las posturas específicas y singulares que cada participante ha mantenido en la discusión.

La mayoría de los progenitores de estas alumnas tiene estudios medios y universitarios, salvo la madre de una de ellas que ha consignado estudios primarios. Parece que algunas familias de las participantes están sufriendo las consecuencias de la crisis, hablan de los recortes en servicios educativos y sociales y son conscientes de que la movilidad social descendente afecta o puede afectar a todos los estratos sociales. Estas alumnas ocupan posiciones complejas, debido a la heterogeneidad señalada anteriormente lo que hace que se sitúen en los estratos medios bajos y medios.

Al principio, se muestran poco habladoras, algo inhibidas, como con miedo a hablar. Después continúan de un modo más fluido. Pronto aparece el “nosotros” y tienden a construir un discurso de manera bastante coral. Se puede considerar que se ubican en el discurso crítico del Desarrollo, haciendo hincapié en la vertiente social, llegando a plantear que el Desarrollo no se puede considerar como tal si no hay equidad, derechos sociales y políticos a nivel nacional e internacional. Entienden la extensión universal de derechos como el rasgo más característico del Desarrollo.

Desarrollo para este grupo es bienestar económico, social en sentido amplio, y político. Resaltan sobre todo la igualdad de derechos de los más pobres, de las mujeres y de los negros. Aparecen dos posiciones básicas que serán desarrolladas en el apartado de resultados del análisis del presente texto: a) tiempo histórico cíclico-pendular con avances y retrocesos y b) tiempo lineal en sentido de avance histórico.

Parece que la participante originaria de China disiente del discurso general, aunque le cuesta manifestarlo, hay que animar continuamente su expresión verbal. No está muy de acuerdo con la propuesta de acción colectiva de sus compañeras, sobre todo españolas, y en su implicación e importancia como agentes activos en el tema debatido. Sin embargo y, a pesar de que se le solicita su opinión, no manifiesta otras alternativas, -más allá del ejemplo de su propia trayectoria familiar, la migración internacional-. Tiene claro que la dimensión económica del Desarrollo es la más importante y es la que permite el acceso a bienes de consumo y así lo expresa tanto verbalmente como en el dibujo que realiza (D685). En la línea de sus compatriotas participantes en otros grupos, entiende que el Desarrollo es la modernización capitalista con sus aspectos controvertidos positivos y negativos: coches, dinero para comprar comida en cadenas de comida rápida (McDonalds), “estar gordo”, “producir en fábricas”, “comprar ropa de marca”, “contaminar”, “urbanización”..., a la vez, también dibuja dos símbolos de tóxico encima de la fábrica. En los coches también ha resaltado el humo que sale de los tubos de escape. El dibujo D686, también refleja esta importancia de la dimensión económica del Desarrollo, en este caso, resaltando la idea de ciclo con avances y retrocesos. Por otra parte es notorio el impacto que ha tenido la llegada de Obama a la presidencia de Estados Unidos, país emblema del Desarrollo; el dibujo D689 realizado por una

alumna urbana española, nieta de emigrantes a Francia, refleja la esperanza que este hecho suscita en determinados sectores de población y contrasta con el D687, que expresa de modo sintético la gravedad de la desigualdad mundial relacionada con el Desarrollo. Los dibujos D684-D689 han sido realizados por las participantes de este grupo.





## **PARTE IV**

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS: LA INCUESTIONABLE HEGEMONÍA DEL DISCURSO MODERNIZADOR**



## 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS. DISCURSOS Y ABORDAJES ANTE EL DESARROLLO.

El desarrollo es: “Avance de la economía, mejora de la vida”.

(GD VI, alumnos nacionales, estudiantes de ESO, hábitat rural).

«El sociólogo debe inspirar la labor de los publicistas, cuya misión consiste en servirse de los nuevos medios de comunicación para que los cambios, que son inevitables, les parezcan deseables a quienes van a padecer la miseria, el cansancio, la enfermedad y la infelicidad que son los costos inevitables del progreso».

A. Comte (1822: 82), *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour reorganiser la société*, reedición, París, Aubier, 1970.

A continuación pasamos a analizar los materiales discursivos e icónicos producidos en el trabajo de campo para identificar el conjunto de representaciones sociales que sobre el desarrollo poseen los adolescentes que cursan enseñanzas secundarias. Para este análisis vamos a seguir las aportaciones de Ibáñez (1979), Lucas Matilla (1983, 1992); Serrano Pascual (2001, 2008, 2012), Colectivo Ioé (2010), Martín Criado (1998, 2014) Ruiz Ruiz (2009) y Conde (2010), en relación con el análisis sociológico del sistema de discursos. Además nos vamos a servir de las teorías de las representaciones sociales y del desarrollo, presentadas en el capítulo 3 de la segunda parte de este trabajo de investigación.

Los discursos sobre el desarrollo no surgen aislados sino formando parte de una cosmovisión más amplia de los sujetos sociales, que en el caso de nuestros alumnos está estrechamente relacionada con sus trayectorias vitales, con los cambios que se están dando en España y en sus hábitats de referencia (rural y urbano) y las consiguientes transformaciones en los estilos de vida y formas de pensamiento. En los materiales producidos en nuestra investigación encontramos una pluralidad de discursos sobre el desarrollo, aunque existe

una línea hegemónica<sup>108</sup> vehiculizada principalmente por los medios de comunicación y el sistema educativo. (Bourdieu, 1996; Fueyo, 2000; Álvarez García, 2012; Sureda-Negre et al., 2013).

La base de la representación del desarrollo, la primera idea que surge asociada al desarrollo se corresponde con la concepción clásica de la teoría de la modernización, que consiste básicamente en establecer una relación causal entre el proceso histórico de transición hacia una economía moderna, industrial y capitalista y el aumento de la calidad de vida, la erradicación de la pobreza y la consecución de mejores indicadores de bienestar material. (Ferguson, 1990; Viola: 2000). La cita que encabeza esta introducción: “El desarrollo es avance de la economía, mejora de la vida”, extraída del grupo VI, formado por alumnos rurales españoles, condensa esta misma idea.

Esta teoría constituye el núcleo central de la representación sobre el desarrollo que aparece en todos los grupos y dibujos. A este discurso le hemos llamado “discurso modernizador”, es un discurso hegemónico y aparece de modo preponderante y transversal, tanto en su lógica como en la abundancia de materiales que lo soportan. Esta profusión de materiales es un indicador de su amplia difusión y penetración entre los sujetos investigados. Igualmente, a partir de algunas fracturas de este discurso hegemónico, se generan otros discursos que hemos llamado: “discurso crítico” y “discurso postmoderno”. Estos dos últimos discursos han brotado con más fuerza en la segunda fase de la investigación, cuya producción de materiales coincidió en el tiempo con los duros momentos de crisis económica (2011-12). La creación de nuevas fracturas sociales producidas por la crisis y la acentuación de las ya existentes, ha propiciado cierto fortalecimiento de estos discursos. Si bien, hemos encontrado menos materiales donde localizar el discurso que hemos denominado postmoderno.

En esta parte IV, dedicada al análisis, se detallarán, en un primer momento, los tres tipos de abordaje o estrategias de aproximación al tema que hemos encontrado en el alumnado de enseñanzas secundarias: a) el desarrollo

---

<sup>108</sup> Buena parte de esta línea hegemónica coincide con el discurso oficial elaborado desde la Organización de Naciones Unidas sobre el Desarrollo. Este discurso está altamente informado y goza de especial prestigio y autoridad.

como evolución y crecimiento: la metáfora organicista; b) la dualidad desarrollos/subdesarrollo y c) el desarrollo como el modo de vida occidental. Seguidamente se pasará a la descripción de los tres discursos principales localizados (modernizador, crítico y postmoderno). En el siguiente apartado se profundizará en un aspecto relevante en la medida en que se relaciona con las funciones básicas de las representaciones sociales. Trata la relación del desarrollo con la configuración de la identidad y la alteridad. En un mundo globalizado, las representaciones sociales sobre el desarrollo nos proveen de nuevas categorías que nos ayudan a situarnos a nosotros mismos y a los otros en el mundo. Por último, se examinarán las diferencias entre los discursos en función de los criterios de estratificación social que se han considerado relevantes a lo largo de esta exploración: niveles socioeconómicos, hábitat, género, edad y nacionalidad.

Comenzamos con la descripción de los tres diferentes modos de abordaje del tema.

### **6.1. TRES TIPOS DE ABORDAJE A LA IDEA DE DESARROLLO.**

En la medida en que la palabra desarrollo se emplea en múltiples campos y remite a una pluralidad de significados, los y las adolescentes, tanto en los grupos de discusión como en los dibujos, han efectuado distintas aproximaciones para acotar, explicar o ejemplificar lo que entienden por desarrollo. A su vez, la manera de expresar su idea del desarrollo está íntimamente relacionada con la forma de aprehenderlo.

La primera aproximación que vamos a describir, se centra más en los aspectos procesuales y para ello se utiliza la metáfora organicista. En este caso el desarrollo se identifica con crecimiento, evolución, maduración, despliegue de potencialidades. En la segunda aproximación destaca la polaridad como recurso expresivo de modo que el desarrollo es algo que se opone al subdesarrollo, primordialmente en tres dimensiones: espacial, temporal y económica. Por último, un tercer acercamiento toma como referente del desarrollo algunos elementos que los alumnos y alumnas consideran distintivos de las sociedades desarrolladas (particularmente bienes de consumo

y servicios propios del estado de bienestar, además de derechos, libertades y estilos de vida).

### **6.1.1. El desarrollo como evolución y crecimiento: la metáfora organicista.**

Una constante en los grupos al expresar su idea acerca del tema es comenzar enumerando diferentes tipos de desarrollo o sus dimensiones en distintas áreas. Este primer intento de definición académica y analítica está estrechamente relacionado con el contexto de producción de los discursos. Hay que recordar que los grupos de discusión y los dibujos se han realizado en el espacio escolar, donde el principal lenguaje se estructura en torno a las taxonomías y las clasificaciones. El desarrollo puede ser<sup>109</sup> “físico”, “biológico”, “social”, “económico”, “mental”, “psíquico”, “espiritual”, “político”, “humano”, etc., (GDI, GDVI, GDXII, GD XV, GD XVI) es decir, los y las participantes en la investigación consideran que el desarrollo es un proceso que se puede aplicar a diferentes ámbitos. Se trata de un primer intento de definir una taxonomía para clarificar la ambigüedad.

- “-nosotras hemos estado pensando en el desarrollo de una persona, en el desarrollo de hacer una estantería, desarrollo de plantar una planta,*
- En el desarrollo de hacer un trabajo, en muchas cosas. RISAS.*
- Se vienen muchas cosas a nuestra mente. (...)*
- El desarrollo de una persona, psicológicamente y físicamente.*
- El desarrollo se puede referir a muchas cosas.*
- A una familia. (...)*
- Que desarrollo se puede referir a muchísimas cosas, no sólo se puede referir a una persona, a muchas cosas. (Por ejemplo) Pues cocinar, también. (...)*
- También en una familia.*
- Intelectual, físico, la gente que te rodea. Ya está.*
- Que sí, que una persona\**

---

<sup>109</sup> A lo largo del texto se recogen citas literales de las discusiones de los grupos, indicando el o los grupos de discusión de procedencia.

- *\*De una persona.*

- *Como piensa, cómo actúa, como se... Todo*". (GDVIII: mujeres autóctonas y extranjeras, púberes urbanas clase baja y media baja).

Los procesos a los que aluden, a veces de manera tácita o implícita, son procesos de carácter evolutivo, sucesión de acontecimientos que se prolongan a lo largo del tiempo, procesos de cambio súbito o cambios de carácter cíclico.

En el caso de los más pequeños (púberes) se refieren más a una evolución y cambio en los procesos corporales y aluden a las transformaciones físicas que están experimentando en sí mismos. Los siguientes verbatim, extraídos de dos grupos ilustran esta idea de proceso evolutivo en ambas periodos etarios.

*"Cambios. Desarrollos hormonales. Vamos creciendo y tenemos Necesidad de aprender otras cosas... RISAS. (...)*

*-Ser profesional, tener tus metas, sueños..., Es muy difícil. (...)*

*- Subir niveles. Así tipo... (...)*

*-La evolución del mundo*". (GDIX, varones y mujeres, púberes, nacionales y extranjeros urbanos de clase media).

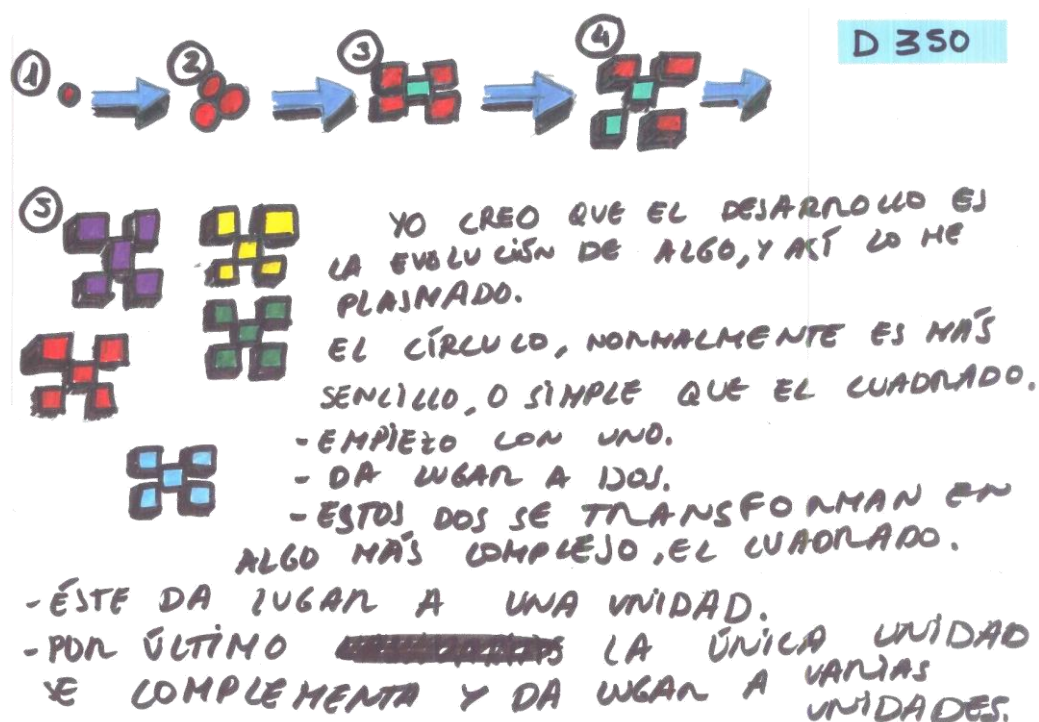
Conforme aumenta la edad, identifican el desarrollo con un proceso de carácter más abstracto.

*"- Para mí el desarrollo es emh, emh..., empieza como algo pequeño, no está basado en una idea, ni en un, como en un, como una idea concreta y que el objetivo es de llegar a esa misma idea. Para mí el desarrollo es, empieza como algo pequeño y a medida que va pasando el tiempo, va creciendo, y se va a agrandar, llegado un momento en que se divide, y, como puede ser el desarrollo personal, el desarrollo económico, el desarrollo político de un país, de las personas, de todo y... pero todos esos departamentos juntos es lo que forman en total el desarrollo personal, económico, político, todo eso junto trabajado como uno es lo que es el desarrollo."* (GDXVI, mujeres nacionales adolescentes, clase alta).

Esta tendencia a la abstracción, también está expresada a través de los dibujos (D350, D354, D632, D633, D634). Traemos aquí un ejemplo de dibujo (D350) realizado por un varón español urbano de clase media baja. El autor



apoyado en el texto, incide en la idea de transformación entendida como un proceso evolutivo de crecimiento y progresiva complejidad.



Dada la polisemia del término y su condición de palabra plástica (Uwe Pörksen), los alumnos manifiestan que se puede aplicar a distintos campos y, como hemos visto, muchos se limitan a concretarlo al desarrollo personal. Igualmente sucede con la expresión icónica, los autores de los dibujos, lo aplican a ámbitos muy diversos y así nos encontramos con dibujos alusivos a la evolución (que ellos denominan e identifican con desarrollo) de un nombre (D14), de la familia y un partido de fútbol (D73a y D73b), de los medios de transporte (D133), de la vivienda (D143), de las etapas educativas (D163), de la escritura (D15), de seres vivos vegetales (D21, D63, D63, D69, D71, D78, D109 y D111), animales (D112), y humanos (D17, D65, D66, D70, D75, D82, D128, D144 y D145a). A continuación presentamos algunos de ellos.

En los dibujos D63, D112 y D82 se muestran tres ejemplos de lo que sus autores y autoras entienden por desarrollo aplicado a los seres vivos. El primero lo aplica a los vegetales, la segunda a los animales y la tercera a los humanos.

El autor del D63, varón urbano, extranjero de 13 años, ha dibujado una secuencia de 9 dibujos en los que aparece un árbol en distintas etapas desde

la germinación hasta la muerte, siempre con la línea del suelo como referencia. Lo ha recalcado con un texto que le sirve de anclaje: “El desarrollo de una planta desde que nace hasta que muere”. Se trata, pues, de la representación del ciclo vital “natural” completo, ideal en la medida en que se trata de un proceso tipo, no accidentado, no interrumpido por acontecimientos, que contiene todas las fases, contempladas entre el nacimiento y la muerte de este ser vivo.



La alumna (colombiana de 13 años, con 6 de estancia en España) que ha realizado el dibujo D112, no ha titulado su trabajo pero sí lo ha remarcado con un texto escrito con letra de trazo grueso y color rojo: “1º está el gusano, después se convierte en una larva y por último se transforma en una mariposa”. Al entregarlo comenta que ha plasmado el desarrollo de “un gusano y no de otro animal como un gatito porque a ella le resultaba más fácil de dibujar...” y considera que al igual que la larva va creciendo, “la persona nace, crece, después ya si la matan o se muere ya es cosa de lo que suceda”.

Es interesante resaltar de esta obra dos detalles, uno presente en el dibujo, hace referencia al contexto de su producción: el medio escolar; el dibujo reproduce etapas de un modo similar a como se estudia en clase. El otro detalle, en el que queda plasmado el rastro biográfico de la autora, -fue

registrado en el momento de la entrega- alude a la situación de violencia que sufre su país de origen<sup>110</sup>, una de las causas de migración de su familia. Destaca en este dibujo el hecho de haber escogido un animal que sufre metamorfosis<sup>111</sup> en su proceso de desarrollo y así se señala en el texto mediante el significante “se transforma”. La metamorfosis supone un cambio sustancial de la forma y la estructura del elemento que la sufre.

A diferencia del resto de dibujos que podríamos llamar “evolucionistas” en los que se muestran cambios de tamaño paulatinos y lineales, este dibujo nos presenta una forma particular de ciclo vital que supone cambios abruptos. Por otro lado, considera que el final del proceso de desarrollo es la muerte, si bien ésta puede acontecer por causas no naturales. A riesgo de sobreinterpretación, podemos decir que para esta alumna el desarrollo tiene que ver con la migración y refleja en su dibujo los cambios bruscos que esta supone en la trayectoria vital. Por otro lado, el dibujo podría estar evocando su vivencia de los cambios bruscos en su fisonomía propios de su edad puberal. Tenemos aquí un ejemplo de cómo los elementos biográficos median en la creación de las representaciones. (Jodelet, 1988).

El D82 es un ejemplo de aplicación del desarrollo a los humanos. Este dibujo, realizado por una alumna urbana española de 13 años de nivel socioeconómico medio bajo, tiene la peculiaridad de que se ha aplicado a un personaje femenino de ficción: Lisa Simpson. Lleva por título: “EL DESARROLLO DE LA “MUJER LISA SIMPSON” A continuación realiza 6 dibujos sucesivos, enmarcados por una línea ondulada que recuerda las viñetas de los cómics, en los que aparece representado este personaje de esta serie de tv de gran éxito. En la parte superior de cada recuadro escribe: “*Lisa con 1 año*”. “*Lisa con 7 años*”. “*Lisa con 15 años*”. “*Lisa con 30 años*”. “*Lisa con 80 años*”. “*Lisa muerta*”. Y debajo de todos los dibujos escribe con mayúsculas

---

<sup>110</sup> Según la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), la tasa de homicidios dolosos por cada 100.000 habitantes en Colombia es una de las más elevadas del mundo. Para el año 2000, era de 70 y descendió a 33 en el año 2010. Estas cifras contrastan con las de nuestro país que se sitúan entre 0 y 1. Este dibujo pertenece a la primera fase de la investigación y fue realizado en 2007.

<sup>111</sup> El Diccionario de la Real Academia de la Lengua en línea, presenta las siguientes definiciones de metamorfosis. 1. f. Transformación de algo en otra cosa. 2. f. Mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza. 3. f.

y en rotulador de trazo grueso y color rojo: “**ES EL CRECIMIENTO**”. Si leemos el texto, sin tener el dibujo presente encontramos: “El desarrollo de la “mujer lisa Simpson” es el crecimiento”. Es decir, emerge la identificación entre desarrollo y crecimiento tal y como es enunciada en los discursos de los grupos. En este dibujo es patente, evidente, lo fructífero y enriquecedor que resulta el uso complementario de dos tipos de expresión, icónica y verbal para acceder a las representaciones sociales.



Cada una de las edades las ha representado con vestidos y complementos que considera característicos de la misma, el chupete en la primera infancia, la falda con el nombre y símbolo de la marca “Nike” en la adolescencia, el collar de perlas a los 7, 15 y 30 años y el cayado en el de la vejez. La muerte está representada por una tumba en la que hay una inscripción donde se puede leer el nombre del personaje y la fecha de la muerte: “Murió el 32/13/0000”. Al lado de la tumba coronada por una cruz hay un florero. Como podemos observar la fecha es imposible, de este modo la autora nos está diciendo que es consciente de que se trata de un personaje de ficción. Lo fundamental de las figuras representadas, permanece a lo largo de las diferentes etapas, es como si se hablara de las constantes en el desarrollo,

de lo que permanece, frente a lo meramente accidental o accesorio que se va transformando a lo largo del tiempo.

Es significativo que para anclar la representación, en este caso se recurra a un personaje de una serie televisiva de gran éxito, que hace una crítica satírica de la sociedad norteamericana actual en tono de comedia, reforzando con ello la valoración positiva de su representación sobre el desarrollo, pues las comedias tienen un final feliz<sup>112</sup>. Esta utilización de una serie de animación -bien conocida principalmente por los adolescentes- para integrar el concepto de desarrollo, también podría interpretarse como la incorporación de la crítica al discurso más normativo, es decir, a la normatividad del ámbito escolar en el que están insertos<sup>113</sup>. Como refiere Jodelet (1988: 490) el anclaje de la representación, recaba del conjunto de elementos del fondo cultural presente en el universo mental de los individuos aquellos que son de su interés y con ellos revelan las relaciones que unen a los sujetos a una cultura determinada, poniendo en evidencia, su inscripción social.

De estos tres dibujos (D63, D112 y D82) hay que destacar la manera en que se producen los procesos de objetivación de sus representaciones del desarrollo. Están realizados con secuencias de dibujos en los que hay un inicio y un final, recurso estilístico para mostrar la idea de proceso. La información se estructura en torno a un esquema figurativo, esto es a una lógica evolucionista. Aunque en algunos se hable de crecimiento, ilustran el ciclo vital. Este es el caso del ya referido dibujo D82, “El desarrollo de la mujer Lisa Simpson es el crecimiento”, pero el crecimiento en biología es sólo uno de los procesos del ciclo vital, proceso que en los seres vivos se detiene mucho antes de que llegue la muerte, en los humanos en torno a los 25 años, en la juventud. La autora ha destacado el crecimiento y no la muerte, ni la adolescencia, ni otros elementos que aparecen reflejados en el dibujo. Por tanto, se recurre a una metonimia (la parte por el todo) para representar el desarrollo. Como veremos detenidamente más adelante, en algunos dibujos, como por ejemplo el D88, se

---

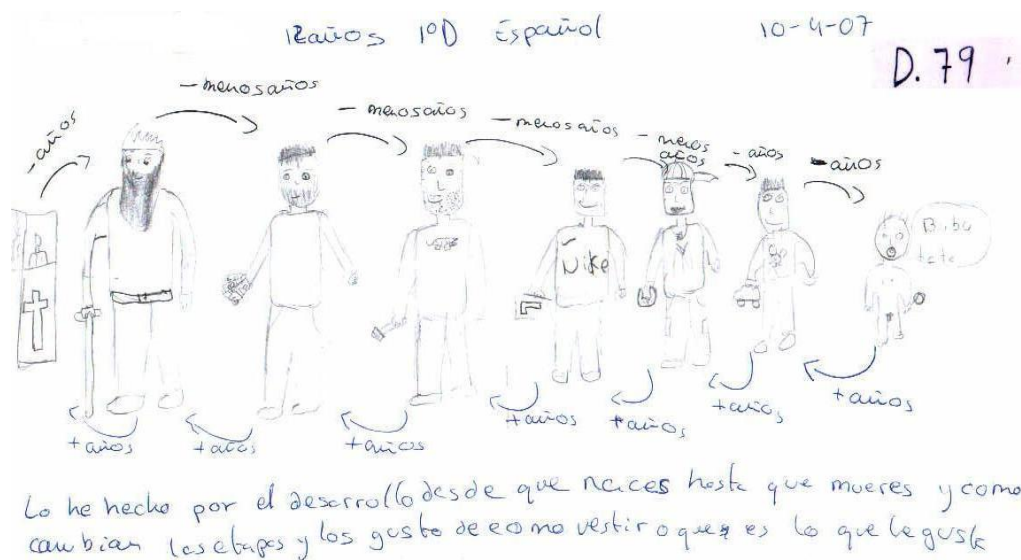
<sup>112</sup> La primera acepción de “comedia” que aparece en el diccionario de la Lengua de la RAE en línea es: Pieza teatral en cuya acción suelen predominar los aspectos placenteros, festivos o humorísticos, con desenlace casi siempre feliz.

<sup>113</sup> Podríamos también conjeturar que la elección de Lisa Simpson y no de otro personaje de la serie remite al desarrollo, entendido como progreso, en la medida en que Lisa es el único miembro de esta familia con posibilidades de éxito escolar y social.

establece una homología entre este ciclo biológico y las sociedades. Así las sociedades deberían nacer, crecer, multiplicarse y morir. Sin embargo en el proceso de objetivación del desarrollo, se produce una selección y descontextualización de elementos, prevaleciendo entre todos ellos el crecimiento y, simultáneamente, se produce la evicción de la muerte (al igual que, como estudió magistralmente Moscovici, aconteció con la libido en la representación del psicoanálisis en Francia). De este modo se rompe la idea de ciclo lo que permite pensar en un crecimiento ilimitado. Se opera una distorsión significativa mediante una construcción selectiva de los elementos de la representación que está subordinada a los valores sociales hegemónicos.

Este tipo de representación secuencial evolutiva mantiene la estructura procesual que se estudia en la escuela pero incorpora elementos de creatividad que están en relación con los contextos en que viven los alumnos, los medios de comunicación y la sociedad de consumo.

A continuación, presentamos otro ejemplo, D79, donde la objetivación se opera tomando el mismo esquema organicista pero con una idea de ciclo cerrado. Los elementos del consumo se exhiben como atributos característicos de las etapas vitales.



Para el autor del dibujo D79 los cambios biológicos asociados al ciclo vital se vinculan a cambios sociales relacionados con las pautas de consumo en función de la edad, lo que ejemplifica dotando de ropas de marca diferente

según cada etapa. No solo lo dibuja, también lo explica y escribe: “Lo he hecho por el desarrollo desde que naces hasta que mueres y cómo cambian las etapas y los gustos de cómo vestir o qué es lo que te gusta”.

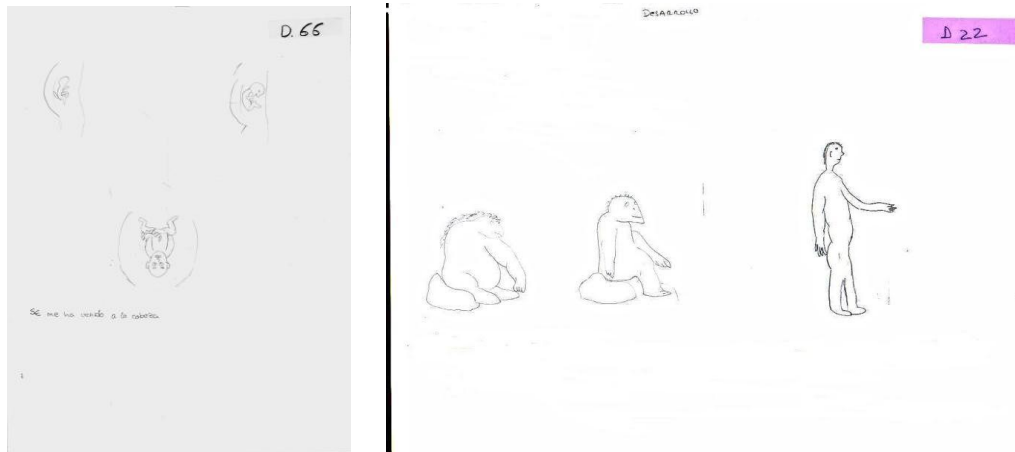
Cada uno de los dibujos que representan un varón, portan en su mano un atributo que el autor considera característico de su edad; bebé con sonajero, niño con coche de juguete, adolescente con aparato de música, joven con ropa de marca (Nike) o viejo con bastón. Cada dibujo se relaciona con el de al lado mediante flechas, cuya trayectoria elipsoidal sigue el sentido de las agujas del reloj. Junto a las flechas dibujadas en la parte superior ha escrito: “- menos años” y en las de la parte inferior: “+ años”. Con ello se transmite la idea de proceso cíclico cerrado. Lo sorprendente de este dibujo es la idea de ciclo, las flechas que dibuja en la parte inferior que van desde la muerte al nacimiento. Una posible explicación estaría en relación con la fuerza del imaginario del desarrollo cíclico, tan fuerte en el ámbito escolar, que es capaz incluso de inducir la representación de situaciones imposibles.

Otro elemento que aparece constantemente en las representaciones del desarrollo del alumnado es el consumo. Aunque hablaremos más adelante del mismo, aquí queremos señalar que la vinculación de las etapas de desarrollo humano y el consumo de objetos diferenciales, habla del tremendo éxito de la publicidad en los procesos de segmentación de los mercados. Este interés por las marcas y los estilos en la vestimenta es característico de las sociedades de consumo avanzadas y tiene una especial incidencia en los adolescentes. Están en un proceso de construcción de su identidad y en las sociedades de consumo de masas, las identidades se configuran, en buena medida, a través del mismo.

La metáfora evolucionista se aplica con profusión sobre todo al ser humano. Son un buen ejemplo de esta visión los dibujos D66 y D22, ambos realizados por alumnas urbanas de nivel socioeconómico medio bajo, la primera extranjera de 14 años y la segunda autóctona de 17 años. El primer dibujo (D66) describe un proceso ontogénico, la génesis, el desarrollo del ser humano referido a la etapa embrionaria. En el segundo, D22, se resume, en tres fases, el proceso filogenético de la especie humana: mono, homínido, hombre, que representa a la humanidad. Este dibujo refleja la construcción típica esquemática y simplificada de la teoría evolucionista. En él observamos,



a través de los tres dibujos que simulan tres etapas sucesivas en una línea de tiempo, la idea de la evolución como una propiedad inherente a los seres vivos. El último estadio, el hombre, es algo así como la culminación del proceso evolutivo.



La metáfora organicista revela su potencia para explicarnos el desarrollo cuando se aplica a los seres humanos en su doble dimensión biológica y social. Los autores de los dibujos, aplicando este esquema a elementos de la cultura material, como las viviendas, los medios de transporte, etc., transmiten la idea del evolucionismo social subyacente en la teoría de la modernización, en consonancia con el modelos de Rostow.

Este mismo esquema procesual evolucionista, centrado en el desarrollo de la persona que encontramos en los dibujos, aflora en los grupos de discusión. Probablemente en estrecha vinculación con el concepto de “desarrollo humano” que aparece en el discurso del aparato de Naciones Unidas a partir de 1990, desarrollo humano que es entendido por el alumnado como la maduración personal y el progreso social. El entorno material y social, cambia por la acción humana.

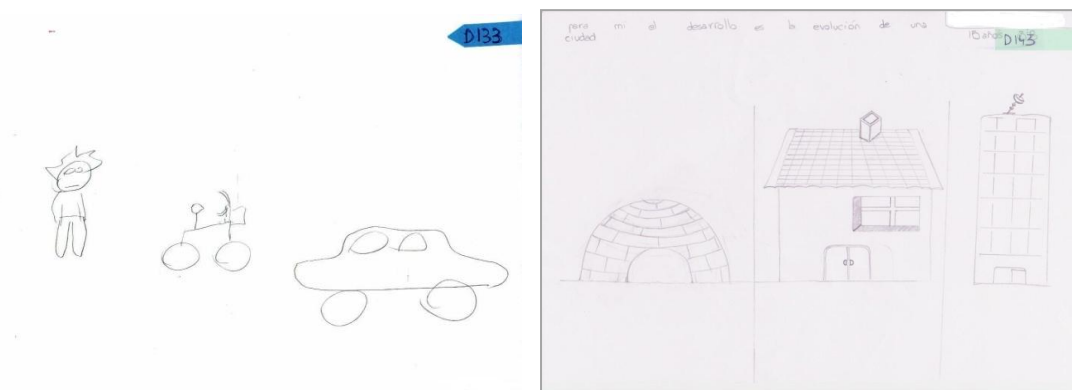
*“-todos los desarrollos es, están ligados, en un sentido, al desarrollo de la persona en sí. Nosotros crecemos, aprendemos y a través de ello, podemos exponerlo hacia otros campos\* – \*Si\* - \*vamos, en un sentido, si el ser humano no se desarrolla, el entorno alrededor de él tampoco.*



*-Claro, desarrollar no como individuos, sino como..., todos\* -\*En grupo\* -  
\* la gente en general, o sea, avanzar y evolucionar". (GD XV: varones autóctonos adolescentes, urbanos, clase alta).*

Del mismo modo, en los dibujos que se reproducen a continuación se mantiene el esquema evolucionista y secuencial de etapas, típico del desarrollo biológico y además, se establece una correspondencia entre el desarrollo de los seres vivos y el desarrollo de los medios de transporte (D133) y la vivienda (D143).

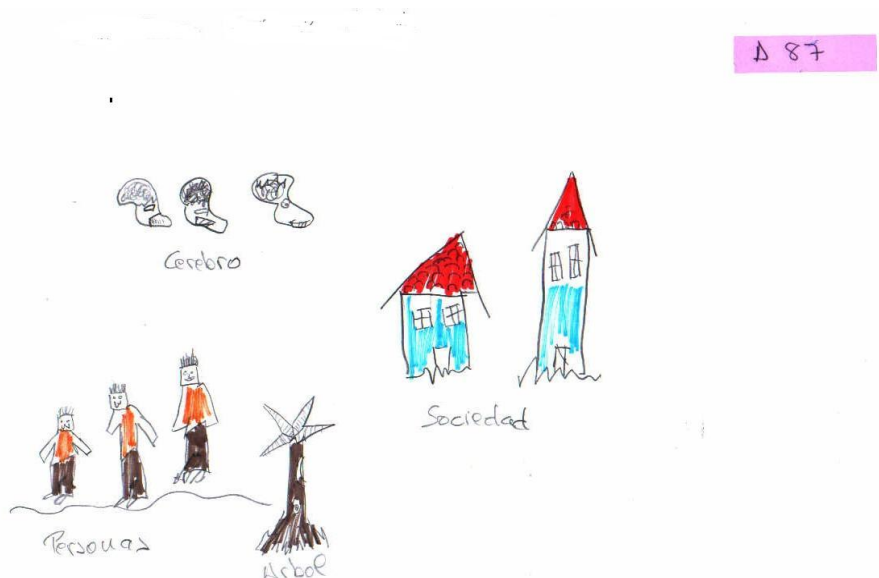
El Texto de éste último dibujo: "Para mí el desarrollo es la evolución de una ciudad" nos aclara que, para su autor, el desarrollo es igual a evolución y esta evolución se entiende como el camino hacia un modelo de sociedad: la sociedad capitalista occidental y urbana, ejemplificada en el automóvil y el rascacielos. Hay destacar que se avanza hacia el coche y el rascacielos con antena parabólica, es decir hay una alusión a las formas de vida más urbanas y modernas, en las que las TIC son fundamentales.



El autor del D87, un alumno urbano, autóctono de 12 años de clase media baja, lo entiende del mismo modo y lo aplica a varios ámbitos, aquellos que considera más significativos ("cerebro", "persona", "sociedad") e identifica simultáneamente desarrollo con crecimiento (entendido como aumento de tamaño) y como evolución.

Ha establecido un paralelismo entre el desarrollo biológico y el de la sociedad. El cerebro es el órgano donde reside la inteligencia y la racionalidad. El dibujo de la "persona" alude al ciclo vital. La vivienda es el símbolo de la

sociedad, de la cultura. Es el refugio y la seguridad, permite el anclaje en un contexto, enraíza.

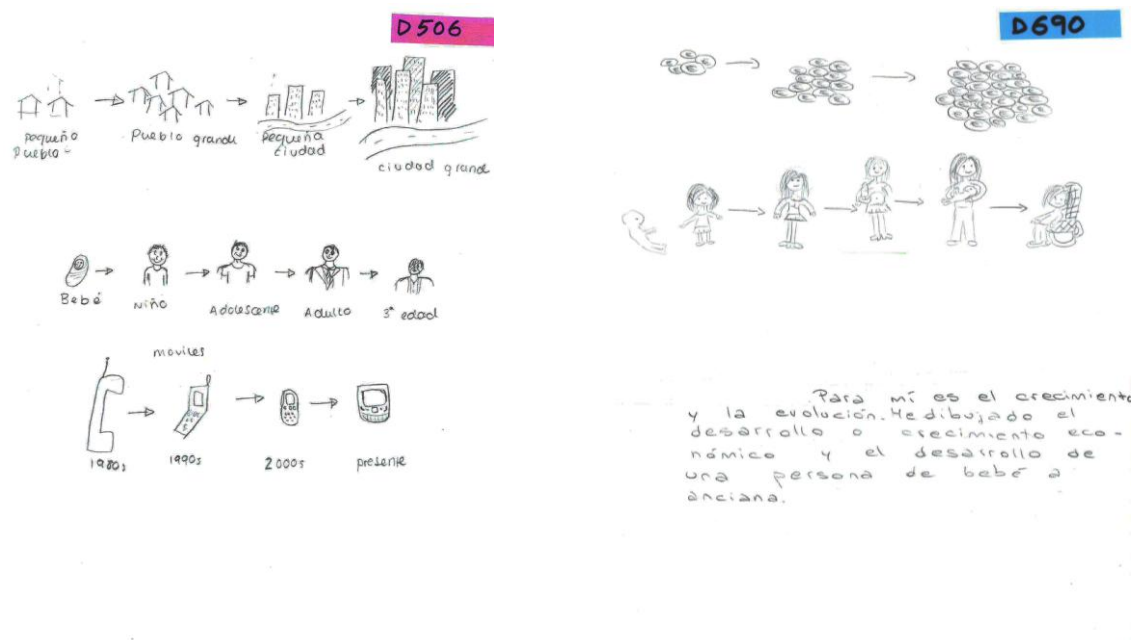


En el D506, realizado por un varón autóctono urbano de clase alta, se observa una analogía entre tres elementos, la primera línea representa el proceso de urbanización, el paso de lo rural a lo urbano, detallando un proceso de progresiva complejización que conlleva un aumento en el tamaño y número de viviendas, así como una transformación en su tipología, de viviendas aisladas a viviendas en altura.

La segunda línea, muestra el ciclo vital de una persona, en este caso, finaliza en la tercera edad y no en la muerte. Por último, en la tercera línea, se presenta una evolución de teléfonos móviles, uno de los artefactos tecnológicos más difundido y apreciado entre los adolescentes, símbolo del progreso tecnológico.

En el D690, realizado por una mujer española urbana, adolescente de clase alta, también se establece una analogía entre el crecimiento del dinero (expresado como aumento de número de monedas) y la evolución del ciclo vital (6 etapas). La última, al igual que el D506, acaba en la vejez, pero esta vez, en una vejez dependiente. El texto que acompaña: "Para mí es el crecimiento y la evolución. He dibujado el desarrollo o crecimiento económico y el desarrollo de una persona de bebé a anciana", fija la interpretación. Por transposición de términos se opera una identificación del desarrollo con crecimiento y en

concreto con crecimiento económico (y más específicamente con el crecimiento económico capitalista).



Siguiendo con la metáfora organicista, en estos dibujos se identifica desarrollo con la evolución de la sociedad (entendida como el paso de la tradición a la modernidad, de lo más pequeño a lo más grande, de lo simple a lo complejo) y en otros como crecimiento, destacando por su abundancia el crecimiento que se da en los seres vivos. Hay que subrayar, en estos dos últimos dibujos D506 y D690, la evicción de la muerte en la secuencia de la representación del ciclo vital humano.

Esta equivalencia entre desarrollo, evolución y crecimiento la encontramos expresada también en lenguaje verbal. Traemos aquí un ejemplo que lo ilustra de un grupo formado por mujeres extranjeras adolescentes de clase alta. Destaca en su discurso la equiparación entre desarrollo, cambio, crecimiento y evolución. Si bien aquí los cambios, inherentes a las sociedades, se efectúan a un ritmo que las participantes en el grupo de discusión encuentran vertiginoso. La evolución abarca diversos ámbitos de la sociedad ("edificios, personas, fábricas, países") concebida como un todo, haciéndose cada vez más compleja. Los cambios constantes se dan en la sociedad a través de la historia y son impulsados por la tecnología.

*“- Bien, yo considero que es crecimiento, evolución y cambio. El desarrollo depende básicamente, depende de lo que es el desarrollo y la tecnología que cambian cada semana, como cambian las cosas de acuerdo con el tiempo.*

*- O el cambio puede ser durante años... depende, todos los días, durante todo el tiempo.*

*- Yo creo que el desarrollo es una mejora en un cierto sector o círculo. Con frecuencia puede ser que la personalidad de una persona se desarrolla, si comete una falta él puede entender que puede encontrar una solución. Si se quiere encontrar una solución para eso, y así es como se mejora.*

*- ...Las fábricas cambian con las tecnologías....\**

*- \*Y los edificios.\**

*- \*Y los países se transforman a través de las tecnologías, es imposible decir por qué, pero no tengo tiempo, vaya, ja ja. (GDXVII Mujeres extranjeras adolescentes urbanas de clase alta).*

En resumen, dada la ambigüedad y multidimensionalidad del fenómeno del desarrollo y debido a su condición de palabra plástica, -ha sido un término extraído del campo de la biología, donde tiene un significado preciso, y posteriormente se ha utilizado en otros campos- los sujetos de la investigación para entenderlo acuden a la metáfora organicista. Esta metáfora contiene dos elementos fundamentales, la evolución y el crecimiento. De entre todo el conjunto de complejos procesos orgánicos que se dan en el ciclo vital, se eligen precisamente estos dos. De modo que cuando se habla de desarrollo de la sociedad se aplica el esquema evolucionista.

En los materiales textuales, y de manera más patente en los dibujos, hemos visto como este esquema evolucionista se aplica a los seres vivos y a elementos de la cultura material. Es a partir de su aplicación con los humanos, por su doble condición de ser biológico y ser social, donde se puede apreciar mejor la transposición del ámbito de lo biológico al ámbito de lo social. La complejidad de los procesos que acontecen a los seres vivos en su ciclo vital, se toma de referencia y se aplican a lo social. Como la interpretación de estos cambios se opera dentro del esquema evolucionista, al trasponer este esquema procesual a la sociedad, y ser entendida ésta como todo, como un

organismo, los cambios que se dan en una sociedad a través de la historia, se entienden como cambios evolutivos de forma similar a como sucede en los seres vivos (nacen, crecen, se reproducen y mueren). Lo relevante en esta transposición es que se seleccionan solo dos elementos, ambos connotados positivamente (crecimiento y evolución) escotomizando<sup>114</sup> los considerados negativos, principalmente la decadencia y la muerte o fin de la sociedad.

Recapitulando, hemos visto que un modo de aproximación a la complejidad del tema del desarrollo es la utilización de metáforas. En nuestros materiales textuales y visuales, una que se muestra con gran potencia, por la riqueza y diversidad de creaciones y usos, es la metáfora organicista. Toda representación social tiene algo del objeto representado y algo de creación, contiene elementos nuevos. En la constitución de la representación social del desarrollo, al objetivar, se elimina el exceso de significación, condensando la información de acuerdo con el sistema de valores del contexto y los intereses de quienes la crean. Para ello se seleccionan los contenidos, se descontextualizan y se organizan en una nueva estructura dotada de sentido.

### **6.1.2. La dualidad desarrollo/subdesarrollo.**

Otro abordaje, a este fenómeno del desarrollo, utiliza como recurso expresivo la comparación y se instala desde el inicio en una dicotomía que establece una pareja de opuestos a modo de tipos ideales: subdesarrollo/desarrollo que se corresponden con las diadas rural/urbano, Norte/Sur, Tercer Mundo/Primer Mundo; antes/después y pobreza/riqueza. Estos son los principales ejes (espacial, temporal y económico) sobre los que el alumnado articula las diferencias entre lo desarrollado y lo no desarrollado. Estos polos opuestos o extremos, se corresponden con lo que en términos de representaciones sociales se ha llamado “tematha”<sup>115</sup>. Por lo tanto pasamos de

---

<sup>114</sup> La escotomización (del griego antiguo σκότος / skótos, « tinieblas, oscuridad ») es un término usado en el psicoanálisis para describir el mecanismo de ceguera inconsciente, mediante el cual el sujeto hace desaparecer los hechos desagradables de su conciencia o de su memoria. Se trata de un término, introducido por Édouard Pichon, empleado para explicar los procesos psicóticos, especialmente en las esquizofrenias, y que está relacionado con otro término, la forclusión, al que origina.

<sup>115</sup> Este concepto aparece para explicar las relaciones entre representaciones sociales e ideología. Fue propuesto por Holton (1985) quien lo utiliza para referirse a ciertas antinomias

lo procesual a lo dicotómico mucho mas limitante y categórico, de modo que los contrastes expresados ayudan a evidenciar las diferencias. Desde este abordaje el desarrollo se explica como el polo opuesto al subdesarrollo, entendido como atraso, tradición, carencia, etc. Estos tres ejes no son excluyentes, pues, a menudo, se superponen entre sí y/o se entrecruzan con otros tales como el identitario (nosotros/ellos). Por razones expositivas, ilustraremos en primer lugar estos tres ejes tomando como referencia discursos grupales y a continuación mostraremos estos ejes en el material icónico.

Presentaremos primero un ejemplo de una de las conversaciones grupales donde aparece la dicotomía en el **eje espacial**, oponiendo países desarrollados a subdesarrollados, junto con el eje económico y social (tener servicios educativos y sanitarios así como bienes de consumo) frente a los subdesarrollados definidos por su privación o ausencia.

*“- También es muy importante, que también tenemos instituto porque en otros países no tienen instituto.*

*- Ni colegio.*

*- Y también tenemos hospitales.*

*- donde poder curar a la gente que está enferma.*

*- sitios donde lo podemos pasar bien.*

*- tiendas de chuches. (RISAS). Muchas cosas”.*

*(...)*

*“- Que... la que tiene lo necesario para vivir NOR-MA-LES (lo dice despacio, silabeando, para enfatizar) a ver\**

*- \*Para desarrollarse\**

---

que recorren la historia del pensamiento científico, y recogido por Moscovici y Vigneaux (2001) para explicar el origen de las representaciones sociales. Para estos autores son “arquetipos de razonamiento común o pre-concepciones, establecidas durante un largo período de tiempo, esto es, tributarias de historias retóricas y creencias sociales que poseen el status de imágenes genéricas”. (Moscovici: 2001: 244). “Se trata de ideas-fuerza o arquetipos enraizados en la historia colectiva de un grupo, que permiten la reiteración de los contenidos socialmente construidos. Las RS resultan de su tematización en forma de oposiciones reconocibles en imágenes en un contexto socio-histórico, como los pares hombre/mujer, cuerdo/loco o inteligente/no inteligente”. (Castorina y Barreiro, 2006:19). Para Seca (2005: 177). es una “categoría de análisis representacional que incluye las nociones antitéticas como parte de un todo que se presentan bajo la forma de ideas fuente, de arquetipos, de esquemas de oposiciones, generalmente binarios (hombre/mujer; élite/pueblo; libertad/coacción; sagrado/profano) implicando una “tematización” genérica y de modulaciones sociohistóricas, argumentativas y espacio-culturales, integrados más o menos fuertemente en la RS”.

*-\*Porque hay otros países que no tienen ni lo mínimo y están subdesarrollados. Ya está\*. (GDVIII, alumnas púberes urbanas, nacionales y extranjeras, clase media baja).*

Este fragmento textual, además contiene otra dualidad que remite a la identidad social y que está marcada por la utilización de los pronombres personales “nosotros” (desarrollados, ricos, occidentales, aquí, ahora) y “ellos” enunciado como “otros países” (subdesarrollados, pobres, carentes, no occidentales). Este aspecto de la representación del desarrollo relacionada con la construcción de identidades y alteridades será tratado más adelante en un apartado específico.

Centrándonos en el **eje temporal**, mostramos a continuación tres citas extraídas de la transcripción del grupo de discusión formado por varones y mujeres adolescentes residentes en hábitat urbano, alumnos de un grupo de Garantía Social, en los que se aprecia de forma evidente la articulación de informaciones en torno a este eje. Esta visión cronológica de las experiencias e informaciones de su cotidianidad, les permite ejemplificar el desarrollo, claramente identificado con la idea de progreso y de cambio social. Aparece la idea de tiempo proyectivo, donde la temporalidad está presidida por la persecución de objetivos. Los tres tiempos enunciados (pasado, presente y futuro) ponen de manifiesto la concepción unilineal e ilimitada del tiempo inherente en la idea de progreso (Bury, 1971). El pasado identificado con lo no desarrollado, se remonta a dos momentos diferentes: la generación de sus progenitores y también al inicio de la civilización simbolizado en el dominio del fuego por el hombre. En el tiempo presente se destacan los logros del desarrollo en relación con los derechos civiles y a los avances en la medicina. El futuro próximo (“Vamos a ir”) se proyecta en la idea de explorar otros planetas gracias a la tecnología.

*“- Y también se puede entender por progreso, pues... no sé, que antes a lo mejor a mi madre le podían pegar un grito y un bofetón por, por ponerse una falda más corta que otra. Y ahora pues... se ve de otra manera. Aunque seguro que hay padres que... \**

*-...\*lo prohíben*

- Pero eso también es progreso, al igual que haya gays, que haya bodas de gays. O que un gobierno haya dicho, bueno, vamos a hacer esto porque son iguales.

(...)

- Si solo se desarrollara eso, pues habría menos enfermedades. Te puedes curar. Antes no, te cogías un constipado y te morías

- El mismo cáncer. Ahora ya están averiguando, pues para que la gente no se muera, ahí. Darle tratamiento.

(...)

- A lo mejor, Que antes estábamos pegándonos por cómo hacer fuego, yo que sé. Y ahora estamos... ¡Vamos a ir a Marte!

- No entiendo.

- Cómo cambian las cosas. Yo creo que la gente habla del progreso por eso". GDI (Varones y mujeres, nacionales y extranjeros urbanos, Garantía social).

La **economía** nuclea otro eje diferenciador del desarrollo cuya expresión más simplificada es la dicotomía ricos/pobres, también enunciada como tener/no tener. Se trata de una economía moderna, capitalista, globalizada que se manifiesta en la posesión o carencia de bienes, servicios y derechos.

"- Claro. Salvo la economía también.

- Aparte yo creo se basa el desarrollo todo en la economía porque si no, no tiene dinero ¿a dónde? No puedes salir casi a la calle.

- Ya. Si. Tienes toda la razón...el dinero no da la felicidad pero vamos...

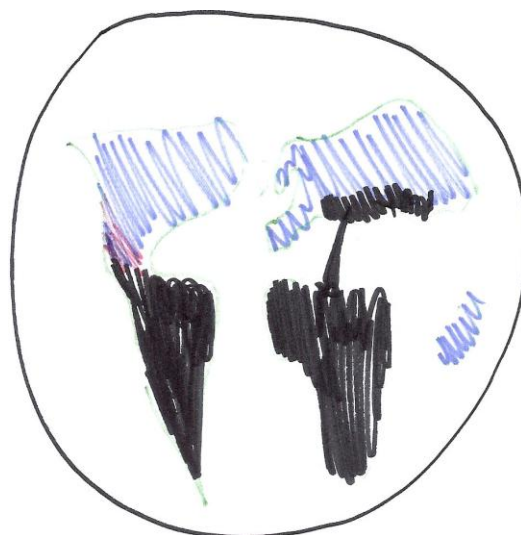
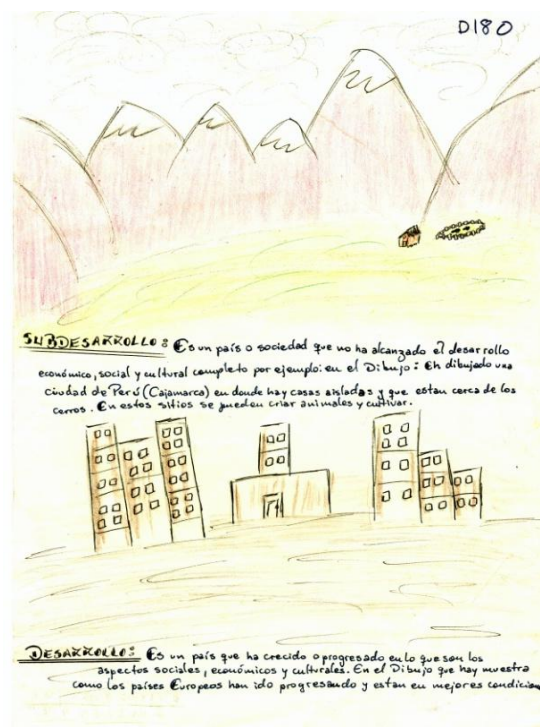
- Vas al bar y te tienes que tomar algo. Quieres tener un sitio para estar y tienes que pagar al mes.

- No, sí tienes toda la razón, quieres desarrollar una empresa y tienes que, te quieres desarrollar como empresario por así decirlo, necesitas dinero para empezar. ¿De qué manera se van a poder desarrollar los países tercermundistas si no cuentan con ningún medio económico para... para ello?

- ¿Qué comerán los que están allí? Porque no hay ni río para pescar. (risas)". (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja)



Esta polarización se hace más evidente en los dibujos dado que este tipo de lenguaje expresivo obliga a hacer un ejercicio de síntesis (Avelló, 2000). A continuación mostramos ejemplos de dibujos que son representativos de cada una de las dicotomías u oposiciones, algunas construidas como simétricas, visones especulares invertidas del tema tratado.



Encontramos representaciones de las diferencias de desarrollo en el espacio a nivel rural/urbano y a nivel mundial. En el D180, el autor, un alumno urbano extranjero de clase media baja, nos muestra la diferencia rural/urbano identificada con el binomio subdesarrollo/developmento. Lo rural designado como subdesarrollado lo ubica en su país de origen (Perú) y lo identifica con actividades agroganaderas, mientras que lo urbano, denominado como desarrollo lo sitúa en Europa, y no en su país. Resalta la dualidad dividiendo el papel en dos mitades superior e inferior, y reflejando dos tipos ideales bien marcados y opuestos: edificios rascacielos/casa baja aislada con corral de ganado al pie de unas montañas nevadas.

Estas diferencias espaciales son sincrónicas y actuales. El texto que acompaña a cada parte es el siguiente: "Subdesarrollo: Es un país o sociedad que no ha alcanzado el desarrollo, social y cultural completo, por ejemplo, en el dibujo: he dibujado una ciudad de Perú, (Cajamarca) en donde hay casas aisladas y que están cerca de los cerros. En estos sitios se pueden criar

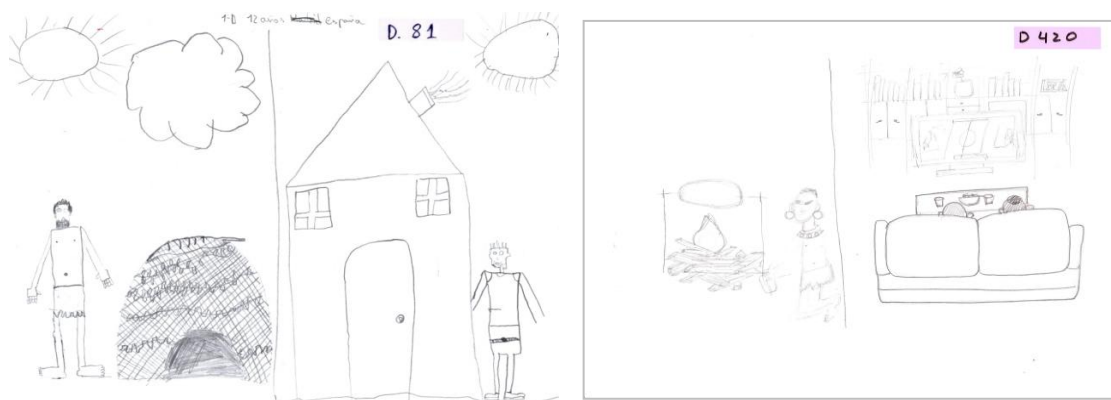
animales y cultivar”. “Desarrollo: Es un país que ha crecido y progresado en lo que son los aspectos sociales, económicos y culturales. En el dibujo que hay, muestra como los países europeos han ido progresando y están en mejores condiciones”. El texto pone de manifiesto un desplazamiento conceptual. Donde dibuja una casa aislada inserta en la naturaleza, típica de un espacio rural, el autor afirma en el texto que sirve de anclaje, que se trata de una ciudad peruana de 150.00 habitantes.

La adolescente rural española de clase media, autora del dibujo D343 que representa el globo terráqueo de un modo muy esquemático, ha optado por el color para crear y resaltar la diferencia entre áreas geográficas y con ello introducir un componente valorativo. Al entregar el dibujo, señala que ha representado los países desarrollados y subdesarrollados. Asocia el color azul a los primeros y el negro, connotado negativamente, a los segundos. Encontramos la polarización Norte-Sur a nivel global.

En el caso del centramiento en la dimensión temporal, se recurre a la oposición enunciada como “hombre primitivo/ hombre actual” para subrayar su idea de desarrollo. Seleccionamos dos dibujos: D81 y D420 realizados por dos alumnos varones de clase media y media baja, el primero en edad puberal y el segundo adolescente. En el caso del dibujo D81, el pasado es antiguo, remoto, el hombre prehistórico es representado con un estilo que recuerda las ilustraciones de la Enciclopedia Álvarez (Álvarez, 1998). Así, el sujeto que posa delante de una choza se contrapone al presente, hombre actual junto a una casa de planta baja. El hombre que dibuja en la primera mitad aparece con el torso desnudo, con barba y descalzo frente al de la segunda parte que aparece con el torso vestido y calzado. Además hay elementos valorativos que se incluyen en el dibujo, al introducir nubes en la parte que se refiere al pasado, mientras que solo se añade un inmenso sol en la mitad dedicada al presente, dando así a entender que lo posterior es mejor a lo anterior, y por ello, más deseable.

En el caso del dibujo D420, realizado por un alumno urbano de clase media baja, el pasado remoto se vincula con el dominio del fuego que se ubica en un espacio exterior sin vivienda. Este pasado se contrasta con un presente en el que observamos un espacio interior en el que hay dos personas sentadas en un sofá viendo un partido de fútbol en un televisor. La comida, está presente

en ambas escenas de modo muy diferente. En la primera como elemento central y, conjeturamos, por ello la más importante actividad del hombre, y en la segunda, como elemento complementario con actividades de descanso y ocio.



Por último, la diferencia riqueza/pobreza se muestra en este dibujo, D52 oponiendo dos situaciones en las que aparecen representadas dos figuras humanas junto a sus viviendas. Las personas portan una serie de atributos y tienen una expresión que permite caracterizarlos como pobres/ricos, trabajadores manuales/no manuales, rural/urbano, triste/alegre que se vinculan en cadenas de atributos relacionados (cadenas semánticas y/o icónicas). En la parte superior del dibujo, aparece representado un personaje con rostro serio, vestido con un mono de trabajo y dos herramientas emblemáticas de actividades manuales: el pico y la pala. La vivienda es una casa baja de una planta con las paredes y la chimenea resquebrajadas y el tejado con desperfectos. Está aislada junto a unos árboles y arbustos con un camino apenas insinuado lo que connota un ambiente rural.

El personaje de la parte inferior por el contrario, está sonriente, viste ropa en la que ha dibujado el emblema de una conocida marca ("Nike"), en una mano lleva un reloj y en la otra un teléfono móvil que está sonando; este último se propone como indicador de una actividad no manual más lucrativa que la desempeñada con el pico y la pala, pues permite acceder a una vivienda considerada mejor, a ropa de marca y riqueza. Este hombre se ubica junto a 3 edificios altos - (rascacielos), coronados por antenas de televisión que parecen sustituir simbólicamente a la chimenea de la vivienda. Hay ausencia total de

vegetación y, en primer plano, hay una calle o carretera de doble vía. Se trata de un ambiente macro urbano. Contrasta la fragilidad de la primera vivienda frente a la solidez de la segunda.



En definitiva, desde este abordaje, el desarrollo es urbano, moderno, rico y alegre frente al subdesarrollo que es rural, antiguo (atrasado), pobre y triste.

La autora del dibujo, una alumna de 13 años de un IES ubicado en un distrito de Madrid con población de niveles socioeconómicos medios y medios bajos, está inserta en la cultura visual moderna y por ello, ha sintetizado en los atributos de los hombres que ha dibujado, la relación entre ambos, en este caso las diferencias de desarrollo entendidas como diferencias de riqueza.

Al igual que en otros muchos dibujos, los logotipos corporativos que aparecen adquieren autonomía en relación con el mero objeto de consumo y se

convierten en imágenes legibles en cualquier contexto. Aquí encontramos uno de los ejemplos más claros de la cultura dominante de la imagen propia de la sociedad actual, llamada por Debord “sociedad del espectáculo” en la cual “el espectáculo es capital hasta tal grado de acumulación que acaba siendo una imagen” (Debord, 1999, p. 34). En esta sociedad los individuos son deslumbrados por el espectáculo, dentro de la existencia pasiva a la que le lleva la cultura del consumo de masas, aspirando sólo a adquirir más y más productos (Hernández 2005).

Este abordaje dicotómico no se agota en los tres principales ejes referidos, sino que estos esquemas conductores se enriquecen añadiendo o superponiendo nuevos ejes en diferentes planos, lo que contribuye a organizar la información.

La utilización de oposiciones y dicotomías, si bien resulta fructífera en las primeras exploraciones y acercamientos a un tema, conlleva también algunos inconvenientes debido a que tiende a radicalizar los opuestos, exagerando y sobrevalorando las diferencias, e infravalorando los aspectos comunes a ambos extremos. En el contexto del conocimiento científico, Haraway critica el recurso a la argumentación dicotómica debido a que tiende a oponer no sólo categorías, sino también los rasgos y características, cuando muchas de éstas pueden ser comunes y/o compartidas a las dos posiciones categoriales contrapuestas; como dice esta autora: “la principal distorsión consiste en la ilusión de simetría que hace que cada posición aparezca, primero, como alternativa y, segundo, como mutuamente excluyente” (Haraway. 1995: 334). Sin embargo, en este contexto de búsqueda de un conocimiento de sentido común como son las percepciones y representaciones sociales, el recurso a la polarización por parte del alumnado, es fruto de las exigencias del contexto de la investigación y se justifica por su utilidad y eficacia para la organización y transmisión de la información.

### **6.1.3. El desarrollo “es el modo de vida occidental”.**

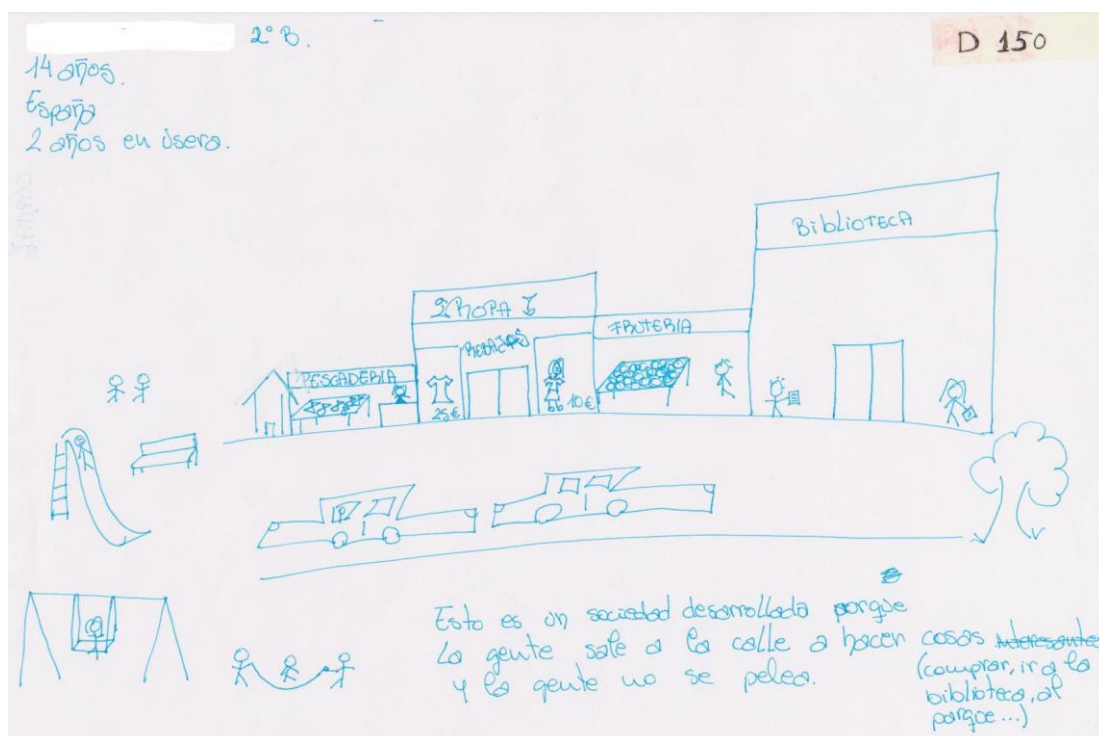
Un tercer abordaje consiste en enumerar las características que, desde su punto de vista, son definitorias de las sociedades desarrolladas. En general, para los alumnos, desarrollo significa tener cosas concretas y otras de carácter

más abstracto, es decir, la posesión de bienes, servicios y derechos que ellos disfrutaban en la sociedad en que viven: “lo que nosotros tenemos, agua corriente, casas, comida, ordenador, juguetes, electricidad, lavadora, lavavajillas, muchas cosas para jugar, ropa, instituto, hospitales, chuches, tecnología, teléfono, escuelas” (GDVIII: mujeres autóctonas y extranjeras, púberes urbanas clase baja y media baja). Es decir, hacen referencia a bienes, tecnologías, servicios y objetos de consumo vinculados con los intereses propios de su edad puberal (“cosas para jugar”, “juguetes”, “chuches”). Entre los atributos abstractos de las sociedades desarrolladas se citan los derechos (educación, sanidad, condiciones de trabajo, etc.) más ligadas al bienestar social al margen del consumo, así como a las oportunidades individuales de mejorar sus condiciones de vida:

-“(...) *Más posibilidades de vivir bien y a gusto.*” (GDIV, chicos inmigrantes rurales).

Desde esta posición, hay una línea continua de progreso y se considera que en el extremo deseado (las sociedades occidentales) existen más oportunidades para lograr el bienestar. Esta es la visión y motivación prototípica de los migrantes internacionales. Nótese que se habla de bienestar al margen del consumo, se habla de “estar a gusto” y no de “estar mejor” como se entiende en concepto de desarrollo sostenible del Informe Brundtland: “El desarrollo duradero exige que se satisfagan las necesidades básicas de todos y que se extienda a todos la oportunidad de colmar sus aspiraciones a una vida mejor”. (Brundland, 1987, 23). Esa mejora de la vida igualmente aparece representada en los dibujos. Por ejemplo en el D150, realizado por una alumna urbana inmigrante de 14 años de clase baja, se muestran de un modo muy esquemático edificios con letreros de tiendas de alimentación -pescadería, frutería- de ropa y una biblioteca. Ha dibujado una plaza de su barrio con el mercado. Delante hay coches grandes y un espacio de ocio infantil con niños en el columpio, en el tobogán y jugando a la comba. También vemos personas, adultas. Transcribimos el texto que aparece en el dibujo: “Esto es una sociedad desarrollada porque la gente sale a la calle a hacer cosas (comprar, ir a la biblioteca, al parque...) y la gente no se pelea”. El desarrollo, en este caso, es

nuestra sociedad concreta, una sociedad de consumo, sin conflictos, armoniosa y lúdica.



Esta presentación del desarrollo, no únicamente centrada en el mercado (aunque también), relacionada con la posibilidad de estar en la calle, de utilizar la biblioteca, de pasear en el parque, de jugar en un ambiente no conflictivo y pacífico, amplía la concepción del desarrollo desde elementos más centrados en el crecimiento y lo biológico, hacia las formas del bienestar no insertas en el mercado y el consumo mercantilizado. La alusión a una vida pacífica, sin violencia es recurrente entre el alumnado latinoamericano y particularmente el de origen colombiano. Como se ha referido anteriormente la preeminencia que se otorga a la convivencia en paz, está vinculada con la situación de violencia presente en sus países de origen que limita el uso de espacios públicos.

Existe una concepción más holística del desarrollo, que permite reflejar de forma más completa la singularidad de este signifiante: aunar en un mismo término lo deseable, la utopía y el modo de llegar a conseguirlo. Singularidad en la que reside su potencia movilizadora.

A continuación, pasamos a describir cada uno de los discursos localizados: Modernizador, crítico y posmoderno. Paralelamente se tratará de

ver las posiciones desde las cuales emergen los mismos. Nos detendremos especialmente en el discurso que hemos llamado modernizador por ser éste el que constituye el núcleo central de la representación del desarrollo, a partir del cual se generan los otros discursos. Primero veremos las lógicas o ejes que lo articulan (el esquema figurativo en términos de RS) y los ámbitos que lo constituyen (dimensión de información de la RS, siempre teñida del componente valorativo o actitudinal). Comenzamos por el discurso que hemos denominado modernizador.





## **6.2. DISCURSO MODERNIZADOR.**

“...Dinero siempre hace falta, mejorar está en la esencia del progreso...”

Mariano Fernández Bermejo, ministro de justicia (2007-2009)

En entrevista-coloquio del programa “En días como hoy” RNE. 12 de septiembre de 2008.

El núcleo central de la representación del desarrollo que aparece en los grupos y dibujos de los alumnos/as, está fuertemente influenciado por el concepto de desarrollo que se manejó en los años 50’ y que coincide a grandes rasgos con el que se localiza en la Teoría de la modernización, ya anteriormente descrita. Este núcleo central organiza y estructura el conjunto de la información en torno a un esquema que le aporta una lógica interna y un sentido (Abric, 2001).

Hay que tener en cuenta que esta teoría está arraigada en el imaginario colectivo y circula profusamente tanto en los Medios de Comunicación como en la escuela, principales instrumentos de divulgación por los que llega a los alumnos dada la influencia de los mismos. Tal y como muestran las aportaciones de la escuela de Birmingham, los medios de comunicación y las industrias culturales contribuyen a construir representaciones acerca de la realidad más que a reflejarla, siendo determinantes en la formación de las percepciones. Particularmente reveladoras son las investigaciones de Stuart Hall quien señala que además, los medios de comunicación tienen un papel relevante en el mantenimiento y reproducción de la ideología dominante en la sociedad (Muñoz López, 2009, 2011).

### **6.2.1. Lógicas estructurantes del discurso modernizador. El Desarrollo: proceso y resultado.**

La complejidad del fenómeno del desarrollo, deviene, entre otras cuestiones, de que constituye, por un lado, un campo teórico elaborado sobre el concepto de desarrollo y sus diferentes significaciones y, a la vez, una

práctica de transformación social planificada con sus implicaciones económicas, políticas y culturales (Palenzuela, 2009). Esta doble faceta teórica y práctica del desarrollo, impregna las representaciones que el alumnado tiene de este fenómeno.

En tanto que concepto teórico, el desarrollo funciona como un sustantivo; en cuanto que practica indica una acción (se trata de un verbo: desarrollar, que alude a un proceso), esta práctica tiene unos efectos (participio: desarrollado) o resultados. En este sentido, el desarrollo es concebido por nuestros adolescentes como un proceso y un resultado. Unas fracciones grupales destacan más el primer aspecto, otras el segundo, y por último otras integran ambos aspectos.

#### **6.2.1.1. El desarrollo como proceso.**

En tanto que proceso, el desarrollo es descrito en general en todas las reuniones de grupo como una acción, “avanzar”, “progresar”, “hacer cosas nuevas”, “mejorar”, “el crecimiento”, “marchar”, “extender”<sup>116</sup>. Todas estas acciones las entienden como positivas y deseables. Es decir, el contenido está vinculado con actitudes positivas. Este proceso, que inicialmente refieren a algo abstracto, se va concretando a medida que transcurre la conversación en crecimiento económico, incorporación de nuevas tecnologías, urbanización, desarrollo social y político entendido como acceso a la sociedad de consumo y democratización al estilo occidental. La finalidad última de estas acciones es conseguir “calidad de vida, vivir bien” (GDV: mujeres autóctonas, adolescentes, rurales clase baja y media baja) o, en palabras de un alumno chino el desarrollo “es cómo se puede llegar a ser rico” (GDIII: Varones y mujeres púberes urbanos clase media y media baja de origen chino), es decir, llegar a alcanzar el estilo de vida de los países ricos, llamados desarrollados o avanzados.

Esta conceptualización del desarrollo como un proceso, tanto en los discursos como en los dibujos asume la metáfora organicista del

---

<sup>116</sup> También en chino la traducción de la palabra desarrollo remite a dos acciones. Desarrollo en chino [fa tá] está compuesto de dos caracteres que significan: marchar, extender.

evolucionismo. El carácter procesual se pone de manifiesto en los dibujos bajo la forma de secuencias evolutivas utilizando metáforas organicistas, (como se ha visto anteriormente), de manera que muchos de los dibujos realizados muestran etapas en las que aparece un elemento (de la naturaleza o de la cultura) que experimenta cambios morfológicos a lo largo del tiempo. El recurso expresivo utilizado consiste en disponer los elementos de izquierda a derecha, de menor a mayor, haciendo así explícita una idea de tiempo lineal y progresivo<sup>117</sup>. Ejemplos de dibujos con este esquema procesual son: D15, D22, D23, D63, D65, D66, D67, D69, D70, D71, D74, D75, D79, D82, D88, D105, D112, D143, D146 y D173.

A continuación nos detenemos en algunos dibujos ilustrativos. En el dibujo D74, elaborado por una alumna extranjera urbana de 12 años de nivel socioeconómico medio bajo, se opera una transposición del evolucionismo biológico al ámbito de lo social. El dibujo titulado: *“tema desarroyo”*<sup>118</sup> se acompaña de un texto: *“para mí hay barrios tipos de desarroyo. En general desarrollarse es cambiar, mejorar. El desarroyo puede ser de: una idea, una persona que crece, una socieda, país, pueblo o ciudad que abanza”*; a continuación dibuja dos ejemplos de los tipos de desarrollo descritos; el de los humanos en cinco etapas con su nota aclaratoria debajo: *“bebé, niña, adolescente, adulta, y vieja”*; y el de la vivienda: dibuja cuatro tipos de casas con su correspondiente texto al pie: *“Casa de madera y paja, de piedra y madera, casa de barrios pisos y edificio actual”*. En el texto la alumna escribe que hay varios tipos de desarrollo, referidos a varios elementos -idea, persona, sociedad, país pueblo o ciudad-. Esta clasificación tipológica es académica y puede relacionarse también con el contexto micro de su producción, el contexto escolar. La autora consciente de la polisemia del término, nos da dos ejemplos relevantes y muy significativos: el desarrollo humano, representado por el ciclo vital de una mujer y el desarrollo social, representado por distintos tipos de viviendas. Establece un paralelismo entre ambos, sugiriéndonos una correspondencia entre cada una de las etapas o fases de la vida y los periodos

---

<sup>117</sup> Como señala Gauthier (1996: 37). *“Toda imagen, incluso la más realista, desvela al observador perspicaz tanto un sistema de representación como un objeto exterior”*.

<sup>118</sup> Se han transcrito literalmente los textos que aparecen en los dibujos. En algunos hay faltas de ortografía. Hay que tener en cuenta que algunos alumnos no dominan el español al ser extranjeros y llevar poco tiempo residiendo en España.

históricos a los que supuestamente corresponden los distintos tipos de casa que ha dibujado.



Los tipos de vivienda que establece recuerdan las del cuento “Los tres cerditos” que según Bettelheim (1995: 50-52) “representan los distintos estadios del desarrollo humano”, (...). Este cuento “nos enseña que existe una evolución, posibilidades de progreso desde el principio del placer hasta el principio de realidad” y “el niño comprende inconscientemente que tenemos que despojarnos de nuestras primeras formas de existencia si queremos trascender a otras superiores”. Tal y como se presenta en el dibujo, cada tipo de casa se correspondería con un estadio a superar, de modo que quienes construyen sus casas de madera o paja son como niños que deben madurar. Se establece un paralelismo entre el proceso civilizatorio -entendido como el

paso por sucesivos estadios de desarrollo hasta alcanzar el característico de las sociedades occidentales- y la madurez personal.

Encontramos la verbalización de este esquema simbólico en un grupo de mujeres púberes urbanas de clase media en la segunda fase de la investigación.

*“- Hombre, es que no es lo mismo una casa de paja que con que venga un vendaval, sale volando a...*

*.- la paja... esas cosas*

*- (risas) Bue... pe... yo siempre he oído que las casas de los pueblos que están, que están hechas con piedra, más antiguas, son mejores, más resistentes, que las que están haciendo ahora. (...)*

*- ...que una de paja. Una de piedra...*

*- Es que la casa de paja con que venga un viento, se va volando, hija.\**

*- \*La casa de paja, como la de los tres cerditos, pero no una de estas de piedra que tiene bien hecha.” (GDX, mujeres, autóctonas y extranjeras púberes, urbanas de clase media).*

Se trata de la oposición entre el discurso de una púber autóctona urbana que a lo largo de toda la discusión del grupo impone su liderazgo y reivindica los valores más relacionados con la modernización, entendida como norma; y otra alumna, también española, que se opone tímidamente a este discurso dominante<sup>119</sup> en el grupo de discusión. La primera establece una supremacía del mundo urbano sobre el rural, basándose en las ventajas que proporcionan los avances técnicos. La urbe y los edificios de varias plantas construidos (proyectados) por arquitectos frente a las casas bajas de los pueblos construidas por albañiles (lo viejo frente a lo nuevo, el saber académico profesional de las profesiones liberales frente al conocimiento tradicional de los oficios) representan para ella el símbolo por excelencia del desarrollo. Esta supremacía del desarrollo simbolizada en la vivienda y sus tipos de construcción adquiere un componente moral al recurrir al cuento de los tres cerditos. La otra participante, también española, que no está de acuerdo con esta posición, rebate aspectos parciales de este discurso dominante, pero no

---

<sup>119</sup> Tomamos de Ruiz Ruiz (2006) esta denominación de discurso dominante, entendido como aquel discurso en torno al cual se producen los consensos en el seno de los grupos de discusión.

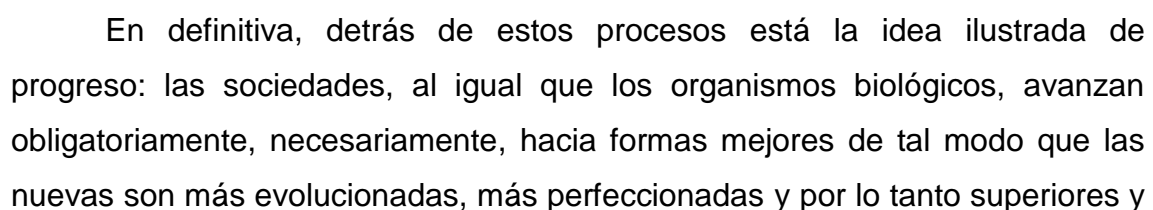
consigue recabar apoyos suficientes para contrarrestarlo. En este grupo formado por mujeres púberes urbanas, mitad nacionales y mitad extranjeras, hay una clara asimetría de poder. Como se ha referido en el apartado correspondiente en la descripción de la dinámica del grupo, las españolas, portavoces del discurso modernizador, establecen una definición de desarrollo que las demás asumen desde la aceptación subordinada propia de posiciones subalternas. Además, su escasa participación también se debe al menor dominio del idioma español respecto a sus compañeras autóctonas; es preciso tener en cuenta que “las habilidades lingüísticas, al igual que todas las competencias sociales, se adquieren en la práctica, a través de un proceso de aprendizaje y socialización en las normas discursivas del grupo en el que el sujeto es producido. Los discursos reproducen los esquemas fundamentales de la división del mundo social”. (Alonso, 2002: 116).

Estas alumnas establecen un paralelismo entre el desarrollo de las personas, de las sociedades y de sus edificaciones. Hay una superposición de estratos de sentido que asocia la resistencia a agentes externos con la madurez, entendida como fortaleza moral. Las participantes son púberes que tienen muy cerca los cuentos de hadas y están en un momento de ruptura con el mundo infantil, empezando a tomar conciencia de la necesidad de madurar. Conectan Desarrollo con desarrollo de las personas, desarrollo humano, -y por extensión de las sociedades- y con madurez personal. Hay un mandato social de madurar y un tono moralizante en ello. La madurez es entendida también como deber moral y el paralelismo entre sociedades desarrolladas como sociedades maduras, deja a sus compañeras procedentes de otras sociedades “menos desarrolladas” en un lugar desvalorizado.

Por una parte, las púberes asocian el crecimiento y la evolución a nivel individual con la maduración personal y, por otra parte, a nivel colectivo, también establecen un paralelismo con las sociedades. La alusión al cuento de los tres cerditos, remite a la idea de superioridad moral de las sociedades occidentales.

Continuando con este esquema evolucionista, en el dibujo D88 se presenta una condensación o síntesis de la historia de la evolución y el progreso. El autor dibuja 5 etapas relacionadas mediante flechas indicando el paso de una a otra: célula/ameba, animal vertebrado cuadrúpedo, hombre

En el dibujo se propone una continuidad entre la evolución biológica y el cambio social identificado y entendido como evolución social. Mientras otros dibujos se dedican a describir el desarrollo entendido como crecimiento de animales o vegetales, éste integra y describe sintéticamente las teorías del evolucionismo social unilineal. La idea de vía única está reforzada por la carretera que se prolonga hasta el final de la página transmitiendo la sensación de continuidad sin límites.





deseables. Se asume que todos los cambios que se dan son siempre para mejor y que estas transformaciones no tienen final ni límites.

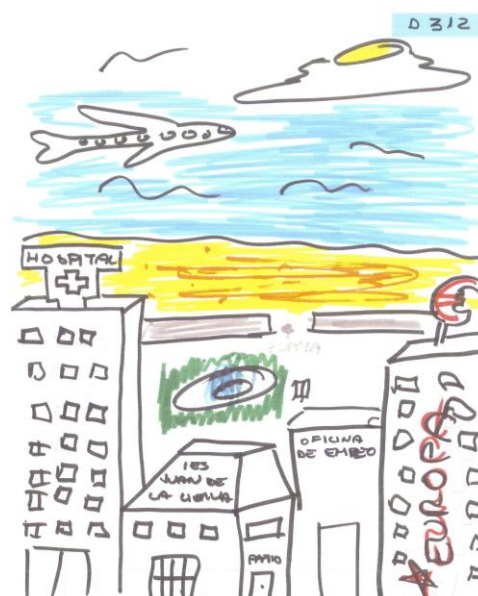
#### **6.2.1.2. El desarrollo como resultado.**

Por otra parte, y simultáneamente, en tanto que resultado, el desarrollo es la materialización del proceso, es decir de la actividad humana transformadora del entorno (la cultura), es la construcción de “monumentos”, “barcos”, “casas”, “fábricas”, etc. (GDIII: Varones y mujeres púberes urbanos clase media y media baja de origen chino). Según esta lógica, el desarrollo es la ciudad (y en concreto la gran ciudad moderna) considerada como máximo exponente de la acción humana. En la ciudad el hombre “ha hecho todo menos el mar y el cielo, todos los edificios los ha hecho él” (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja). En nuestros materiales encontramos dos formas de manifestar este resultado que podíamos llamar: “panorámica” y “dicotómica”. La primera consiste en mostrar los aspectos positivos de las sociedades que consideran desarrolladas, modernas, avanzadas, que son resultado o consecuencia de la acción del desarrollo. La segunda se sirve de la comparación entre dos situaciones polarizadas para poner de manifiesto más nítidamente lo que es y lo que no es desarrollado.

#### **El desarrollo como resultado. Presentación panorámica.**

Por un lado, el alumnado presenta una descripción panorámica de las características positivas de situaciones que son el resultado de acciones humanas. Describen la ciudad moderna y el estilo de vida que conlleva como emblema de las sociedades desarrolladas, también denominadas sociedades de consumo de masas. Lo “desarrollado completamente” es una gran ciudad con “muchos edificios altos”, y “muchos coches”, es todo “más moderno”, “más nuevo todo”, es el centro de Nueva York, “Manhattan”, “La mejor forma de vida está aquí”, “Y ahí, tendrás tu tiempo de descanso, tus vacaciones, (...) “tendrán su coche”, “si trabajas algún día pues te lo pagan” (...) “Si porque se vive mucho más lujoso, más caro”. (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja). Aparece la ostentación del lujo y el dinero vinculado con

lo completamente desarrollado, en el polo más extremo del desarrollo. Esta visión es mantenida, por una parte, por alumnos habitantes de la periferia urbana, pertenecientes a familias con trayectoria de emigración del campo a la ciudad, beneficiarios de la modernización española y víctimas de la globalización y, por otra parte, por las adolescentes nacionales rurales de clase media (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja).



Los dibujos de paisajes urbanos (D90, D98, D99, D150, D177, D183, D312, D585) presentan una estampa más o menos idealizada, armoniosa en la que dominan los edificios altos y/o los rascacielos con usos residencial o de servicios (sanitarios, educativos, laborales, comerciales, financieros), calles con coches, y equipamientos de ocio para niños y jóvenes (zonas ajardinadas, columpios, piscinas, campos deportivos y zonas comerciales) como ejemplos del desarrollo.

Desde este punto de vista, el desarrollo se concibe como tener, tener todas las “cosas” que ofrece la sociedad de consumo. El consumo atraviesa todos los discursos y las imágenes sobre el desarrollo: desde los últimos electrodomésticos que han salido al mercado como “el horno pirolítico” (que aparece enunciado por los participantes del GDI, formado por alumnado del programa de Garantía Social), hasta los edificios rotulados con marcas de multinacionales y los centros comerciales, a la ropa “de marca”<sup>120</sup>, etc. El mercado junto al estado aparecen como las dos principales instituciones proveedoras de bienes y servicios a los que se aspira, o en sus palabras “que se desean tener” (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja).

Como veremos más adelante, para todos los adolescentes participantes, pero en mayor medida para los extranjeros, el desarrollo es ante todo, el desarrollo económico. Esto es así de un modo especial para los de nacionalidad china quienes lo identifican con el proceso de industrialización en el plano colectivo, nacional.



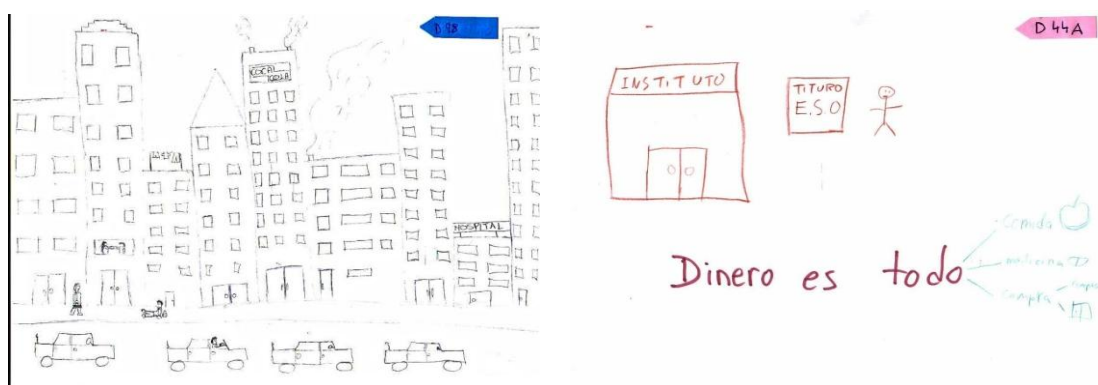
En el plano individual este desarrollo económico consiste en lograr algo parecido al nivel de vida de las clases medias de los países occidentales, pero con la particularidad de aspirar a ser propietarios de negocios. Aparece formulado en los grupos como tener: “dinero, coche, casa, chalé, hijos y tienda”

<sup>120</sup> La eficacia de la publicidad como ideología del capitalismo es evidente en los materiales discursivos e icónicos analizados. Hay que tener en cuenta que, como afirma Cristina Santamarina (2002: 3), “la publicidad ha sido la gran encargada de producir la parafernalia de la imago mitológica de los valores fundantes de la cultura de occidente, los cuales, inexorablemente, tienden a aludir al mercado en tanto institución central del amplio y cambiante mundo de las mercancías materiales y de las intangibles axiologías de dominación, es decir de la producción de mercados ideológicos”.

(GDIII: Varones y mujeres púberes urbanos clase media y media baja de origen chino) y confirmado en sus dibujos (D42, D43 y D127).

El dinero aparece vinculado con miradas y cosmovisiones a su vez ligadas a posiciones sociales inscritas en trayectorias vitales concretas, las de los migrantes que han pasado de un sistema a otro con posibilidades de movilidad social ascendente. Este dinero permite el acceso a los bienes de consumo propios de las sociedades occidentales: “casa”, “coche” y “ropa de marca” (GDII, GDVI, GDXII) y dibujo D127, realizado por una alumna urbana de 12 años de origen chino y nivel socioeconómico medio bajo.

En el dibujo D43, la autora ha enumerado los ámbitos que a su modo de ver componen el desarrollo (su propio desarrollo personal, entendido como sus aspiraciones personales). Establece una jerarquía numerando del 1 al 7 estas prioridades particulares.



Desarrollo también es tener “servicios sanitarios y educativos” (GDVIII, GDX, GDXV), “condiciones dignas de trabajo” (GDVI), “prestaciones sociales (jubilación y paro)” (GDVII), “vacaciones”, “igualdad y no discriminación” (GDIV, GDIX). Por el contrario el no desarrollo o subdesarrollo se define por la carencia, por la ausencia de todo lo anterior.

En resumen, el desarrollo aparece tanto como posesión de objetos, como reconocimiento de derechos fundamentales (igualdad, trabajo, sanidad, educación). El alumnado rural e inmigrante (excepto los de origen chino) hace más hincapié en la relación entre desarrollo y derechos, mientras que los nacionales urbanos tienden a realzar más los aspectos materiales y de consumo.

Aunque hay una gran diferencia entre poseer bienes materiales y poseer derechos, como señala una fracción grupal del GDVI<sup>121</sup>, todos los grupos coinciden en definir lo no desarrollado como la ausencia, la falta de esos bienes y/o derechos. Siempre el desarrollo aparece cargado de contenidos, evocando una idea de completitud, frente al subdesarrollo que aparece con carencias, vacío o, al menos, incompleto. En consecuencia, podríamos decir con Rodríguez (2008) que el Desarrollo constituye la plenitud ausente del Tercer Mundo, de los países denominados subdesarrollados. Esta misma idea queda plasmada en las palabras de una fracción del GDIV (varones y mujeres migrantes púberes, rurales clase baja y media baja) el desarrollo es: “Vivir bien, que no nos falte de nada”.

### **El desarrollo como resultado. Presentación dicotómica o polar.**

Como se ha mencionado anteriormente, otra forma de entender el desarrollo como resultado es mostrar dos situaciones, por lo general antagónicas, según un eje principal: espacial (rural/urbano), temporal (antes/después), económico (ricos/pobres), social (comunitas/civitas). La comparación es uno de los métodos básicos de conocimiento y nuestros adolescentes utilizan profusamente este recurso estableciendo dicotomías y polaridades para expresar las diferencias entre lo que el alumnado entiende por desarrollado y no desarrollado. Lo desarrollado aparece lleno de características consideradas positivas y se identifica con lo urbano, lo nuevo, los ricos, los poderosos, el lujo, etc.

Estas oposiciones que nos muestran dos polos bien diferenciados, casi siempre extremos, tienen la capacidad de funcionar como “tipos ideales” que ayudan a la mejor comprensión del concepto que tienen de desarrollo en tanto que resultado de un proceso de cambio. Por tanto entienden estos dos polos, no como opuestos irreconciliables, sino más bien, como el alfa y el omega de

---

<sup>121</sup> Una fracción de este grupo, formado por alumnos rurales españoles de niveles socioeconómicos medios y medios bajos, define el desarrollo en función de los derechos sociales que posee una sociedad. En su opinión, EEUU no es un país desarrollado, al carecer de ellos y “no es digno vivir allá”.

un proceso de transformación social. En este sentido, las sociedades desarrolladas son el futuro al que tienden necesariamente las no desarrolladas.

*“- Hay en algunos países que abren el grifo y no tienen agua, y nosotros tenemos agua, también tenemos lavadora, tenemos lavavajillas.*

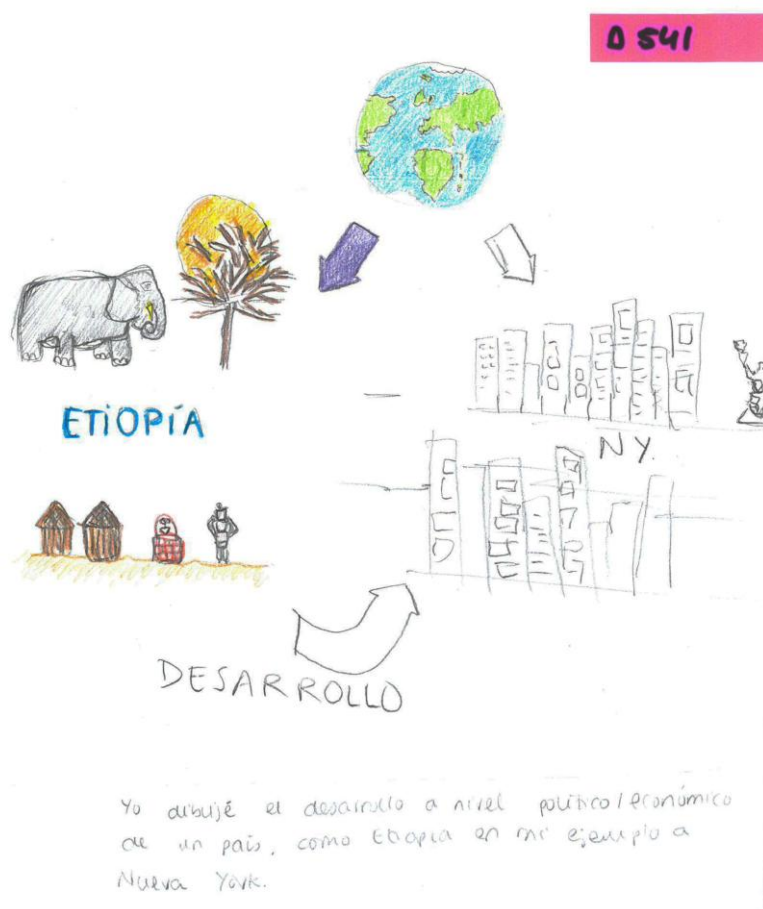
*- Tenemos luz.*

*- Electricidad.*

*- Y en otros países no tienen esas cosas*

*-Y tenemos comida, también tenemos comida”. (GDVIII: mujeres autóctonas y extranjeras, púberes urbanas clase baja y media baja).*

En el dibujo D541 que presentamos a continuación, elaborado por una adolescente española urbana de clase alta, participante del GD XVI, encontramos expresada de forma icónica esta idea de resultado, de consecución de un proceso de desarrollo.



La flecha indica la dirección del cambio hacia la urbanización como símbolo del desarrollo. Da la siguiente explicación de su dibujo: “He dibujado

algo que, en el fondo es muy típico, y que se le ocurre a cualquiera, pero es que... o sea, lo vemos bastante hoy en día, he dibujado una especie de poblado, bueno, a ver, en Etiopía. Puse Etiopía para aclararlo y tal, y luego he dibujado, pues, la ciudad de Nueva York en pequeñito y tal-(risas) -y una flecha yendo de lo que era pues eso, la sabana, bueno África y tal, una ciudad menos desarrollada a NY, bueno que se desarrolla más, y entonces pues eso enseñando que hay ciudades que van de más a menos, hay poblados, países que van de más a menos y que es lo que, un poco, todos deberíamos de intentar, aunque.., pase lo que pasa hoy en día, que no..., que no ve, que a veces no se logra y que hay, sigue habiendo países que no están desarrollados”.

En estas comparaciones entre lo que los participantes consideran sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, se pone de manifiesto la perspectiva privilegiada que poseen los alumnos inmigrantes derivada de su posición social. Cuando describen las sociedades “subdesarrolladas”, “poco desarrolladas”, “menos desarrolladas” tienen como referencia sus lugares de origen. De sus palabras se desprende un conocimiento biográfico, vivencial, con abundantes detalles. Por su parte los alumnos nacionales tienen una visión mediada de “lo que no es desarrollo”. Hablan a partir de lo que ven en la televisión y de la experiencia transmitida oralmente por los abuelos, en algunos casos sus padres, procedentes del éxodo rural producido durante la modernización española.

*“- La gente que vive en el campo no creo que viva mal, con sus cosillas. Lo que pasa es que si viene un mal resfriado, se los carga a todos, claro.*

*- Y no tienen, no tienen lavadoras, tienen que lavar a mano, eso está claro.*

*- Como antiguamente que se lavaba con, con la piedra.*

*- Pero todavía se sigue haciendo.*

*- Si, pero donde no hay desarrollo”. (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Además las comparaciones que establecen los inmigrantes visibilizan aspectos de las sociedades desarrolladas (seguridad ciudadana, gratuidad y generalización de la educación y sanidad públicas) que omiten los nacionales porque las dan por supuesto, en el sentido de considerar que vienen dadas, es



decir, que son las “normales”, las propias de la sociedad en que viven (naturalizadas) o porque carecen de un conocimiento experiencial de otras sociedades<sup>122</sup>.

*“...sobre todo para vivir, la comida, el agua, la energía, pero no está desarrollado como aquí.*

*- No hay tanta seguridad*

*- Eso es lo que quiere decir*

*- ¿No hay tanta seguridad?*

*- Como aquí.*

*- No hay tanto control como aquí, o sea, no hay tantos policías ni tanto control para los estudiantes que..., que si hay algún estudiante en la calle, tiene que estar obligatoriamente en el instituto ¿no? Allí...\**

*- \*No es obligatorio\**

*- \*Allí si quieres estudiar, quieres estudiar y si no te pones a trabajar y ya está. RISAS. (GDVIII, alumnas urbanas nacionales e inmigrantes).*

En resumen, la representación de desarrollo que subyace en los discursos e imágenes de nuestros alumnos y alumnas, combina de manera dialéctica la idea de proceso y resultado. El primero es un proceso evolutivo (y con ello de mejora constante) y el resultado es una situación que se considera mejor. Hemos localizado entre el conjunto de dibujos realizados por los alumnos uno que a nuestro parecer plasma esta combinación: el D120. Este dibujo reflejaría de algún modo el esquema figurativo de la representación hegemónica del desarrollo porque integra los dos aspectos o dimensiones que la conforman: la procesual y la dicotómica o polar coincidentes con la idea de progreso, la visión lineal de la historia y la dualidad social. Sería un dibujo emblemático de la tercera posición discursiva que integra lo dicotómico (primera posición discursiva) y lo secuencial (segunda posición discursiva), además de la idea de proceso y resultado. El resultado es diferente para las

---

<sup>122</sup> Hacemos referencia a la naturalización en tanto que desconocimiento de los mecanismos que atraviesan la vida en sociedad, tales como por ejemplo, las relaciones de dominación (Bourdieu, 1988). Los alumnos nacionales entienden como “normal”, como natural la existencia de una serie de derechos en la sociedad.



personas según la posición que ocupen. Se presentan dos mundos que discurren paralelos, los de arriba y los de abajo.



Este **esquema figurativo** se compondría de una línea (doble, potente) dotada de movimiento y dirección (un vector) que avanza siempre en un mismo y único sentido. En la punta de la flecha aparecen los colores de la bandera de Rumania, país de origen del autor. En la parte superior ha dibujado cinco figuras que, de un modo muy esquemático, representan el hombre que va creciendo por etapas (para ello repite la misma figura a mayor tamaño). La idea de progreso integra la de crecimiento, los hombres tienen cada vez mayor tamaño. El de mayor tamaño está contento (se muestra con expresión de alegría), es feliz (boca sonriente y bocadillo de comic: "ja, ja"). En la parte inferior ha dibujado su imagen especular, simétrica, negativa (si se dobla el dibujo por su eje horizontal, se superponen). De modo que en este dibujo se integraría por una parte el aspecto procesual y el dicotómico por otra. Para el autor de este dibujo parece que el desarrollo y el subdesarrollo son interdependientes, forman parte de un todo. La novedad de esta tercera fracción es un planteamiento más holístico, en el que se plantea una relación de complementariedad entre el desarrollo y el subdesarrollo como parte de un

proceso. Así mismo, el vector remite a la idea de proceso inacabado, de meta móvil (Solé, 1998) aquello a lo que se tiende y nunca se alcanza<sup>123</sup>, la utopía a conseguir.

Una vez que hemos tratado las diferentes estrategias y abordajes empleados para explicar el Desarrollo y desvelados las principales lógicas que estructuran el discurso modernizador, pasamos a ocuparnos de una dimensión fundamental en las representaciones sociales: la información, el conjunto de conocimientos acerca de este tema.

---

<sup>123</sup> Esto recuerda la definición de utopía de Eduardo Galeano “La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Entonces, para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar” Eduardo Galeano (1989: 224).

### 6.2.2. Contenidos, ámbitos o dimensiones del desarrollo. “El desarrollo es cualquier tipo de avance”

*“El desarrollo es cualquier tipo de avance.”*

(GD VI, alumnos nacionales rurales).

*“El desarrollo es aumentar alguna cualidad o algo.”*

(GD XIII, alumnos autóctonos adolescentes, rurales)

Los datos que poseen los alumnos y alumnas acerca del Desarrollo son dispersos a la vez que “insuficientes y superabundantes”. Esta es una de las condiciones de emergencia de una representación social (Moscovici: 1979: 176-177). Esta información dispersa y por lo general desorganizada se concreta en diferentes dimensiones o ámbitos cuando se les pide que hablen acerca del tema.

El desarrollo se identifica simultáneamente con aspectos muy diversos, con: “progreso”, “cambio”, “crecimiento”, “evolución”, “mejora”, “avance”, “maduración”. Estas palabras, que aluden a procesos, constituyen el esquema figurativo de la representación del desarrollo, están connotadas positivamente y se aplican a varios ámbitos: “físico”, “tecnológico”, “industrial”, “social”, “cultural”, “económico”, “mental”, “tolerancia” e “igualdad” hasta concluir que el Desarrollo es “Cualquier tipo de avance”.

*-“Industrial, avance de las máquinas, se va mejorando y eso.*

*-Físico, avance del cuerpo, que vas creciendo; Mental, que vas madurando. Social y eso no sé... ( )*

*-Avance de la economía, mejora de la vida.*

*-Desarrollo social... Pues la, la maduración también de las, de las distintas culturas.*

*- Integración... ( )*

*- Pues, por ejemplo de la cultura cristiana para mi forma de pensar está mucho más desarrollada que la cultura islámica, por ejemplo, ya que es mucho más tolerante con las otras culturas y...*

- *Sí. Y que está modernizada.*
- *Desarrollo humano, no sé, pues es cómo la persona va evolucionando, y como va a evolucionar la sociedad*". (GDVI: Varones autóctonos rurales clase baja y media baja).

Estos cambios son entendidos como naturales, inevitables, inmanentes necesarios y, en cierta medida, obligatorios, como si se tratara de un mandato social para estar en consonancia con los tiempos que corren:

*-“Hay que..., hay que ir siempre hacia delante y si un... gobierno o algo va hacia delante, intenta progresar y hacer cosas nuevas que a lo mejor están bien o están mal... vistas”.*

*(...)*

*-Pues el desarrollo, es algo que está porque tiene que estar ahí, porque si no, no hay desarrollo...no hay nada.*

*- No hay progreso. (En voz más baja)* (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).

Este verbatim ilustra la perspectiva del discurso modernizador donde los sujetos se ven arrastrados por la corriente del Desarrollo y obligados a progresar, con independencia de sus efectos (buenos o malos). Además, desde esta visión, no se ven alternativas posibles.

En resumen, los adolescentes diferencian en el desarrollo aspectos muy heterogéneos y a su vez interconectados. Aquello que tiene que ver con: a) las posesiones (dinero, comida, vivienda, coche...); b) los derechos emanados de la sociedad del bienestar (Escuela pública, sanidad universal, empleo regulado...) y c) las mentalidades (tolerancia, igualdad,...). Y todo ello aparece de forma compleja, en diferentes ámbitos, en distintas dimensiones, industrialización, urbanización, secularización, etc., en definitiva lo relacionan con la modernización económica, social y política.

Al igual que los seres vivos transitan por una serie de etapas a lo largo de su ciclo vital las sociedades cambian en el tiempo y en el espacio. Con el cambio consiguen tener una situación que se considera mejor que la inicial, estos alumnos y alumnas establecen una homología entre los seres vivos y las sociedades aplicando la metáfora del crecimiento biológico a todos los ámbitos referidos anteriormente.

A continuación, nos detendremos en describir los aspectos que más resaltan los alumnos y alumnas de nuestro estudio. Estos aspectos que aparecen engarzados en los materiales textuales los agrupamos en bloques temáticos.

#### **6.2.2.1. Lo económico: “Avance de la economía, mejora de la vida”**

Uno de los rasgos esenciales de la idea de desarrollo que aparece de forma destacada en el conjunto de discursos es el desarrollo económico capitalista, asociado al bienestar, que se manifiesta como un cambio de modelo productivo y que sitúan tanto en el eje espacial como en el temporal. Esta transformación productiva que supone el paso de una economía de subsistencia basada en la agricultura a una sociedad basada en los servicios, con trabajo asalariado, capitalista y monetarizada<sup>124</sup>, se ubica en el eje temporal en un pasado lejano, más o menos remoto, cuando se trata de sociedades desarrolladas. En eje espacial se sitúa en el área geográfica y política que se denomina Tercer Mundo o bien en los países del hemisferio sur.

Dos ejemplos ilustrativos que reflejan la importancia que dan al ámbito económico, enunciado como dinero, son los dibujos D161 y D45. Para la autora del primero, el desarrollo es igual a dinero, simbolizado en los billetes y en la moneda. Aparecen dos billetes representativos de las monedas fuertes que conoce: el dólar y el euro. De ellas salen unas flechas que convergen hacia el texto: “Significa que el desarrollo es puro dinero y crecimiento de la sociedad”. Es interesante resaltar que el tamaño del billete que representa al dólar está en primer lugar y ocupa el doble de espacio que el que representa al euro, ubicado por debajo. Probablemente, el distinto tamaño de los billetes esté proyectando también su consideración de la jerarquía de países en torno al desarrollo.

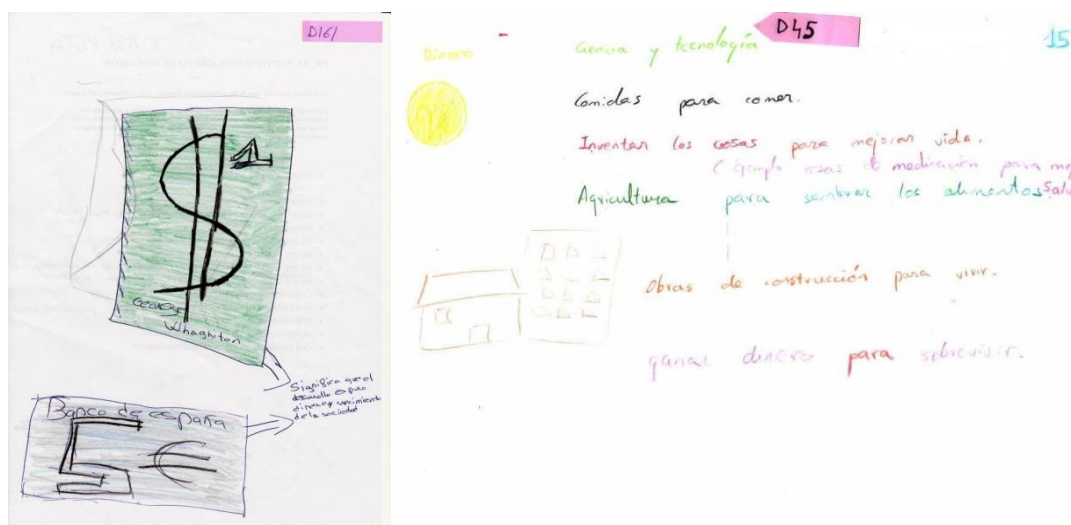
En el dibujo D45, el dinero preside el esquema. La moneda, en color amarillo, es el sol que ilumina un paisaje compuesto por dos edificios, una casa

---

<sup>124</sup> El dinero se considera como un elemento fundamental en el desarrollo y esto es resaltado sobre todo por los alumnos extranjeros. Varios alumnos dibujan monedas o billetes que ocupan parte o todo el papel. En el dibujo D43, el dinero integrado en las necesidades/prioridades o en las jerarquías, “de las realizaciones de la vida”, los dibujos D44A, D45, D161 hacen un especial hincapié en el dinero como medio para conseguir el acceso a bienes y servicios propios del desarrollo.

baja unifamiliar y otra alta. Se acompaña de un texto en el que aparecen frases en diferentes colores que enuncian lo que para la autora es el desarrollo: “Ciencia y tecnología”, “comidas para comer”, “Inventar las cosas para mejorar la vida, por ejemplo cosas de medicación para mejorar la salud”, “Agricultura para sembrar los alimentos”, “obras de construcción para vivir”, “ganar dinero para sobrevivir”. Aquí observamos como el desarrollo se equipara al bienestar en múltiples facetas aunque todas ellas presididas por lo económico-monetario.

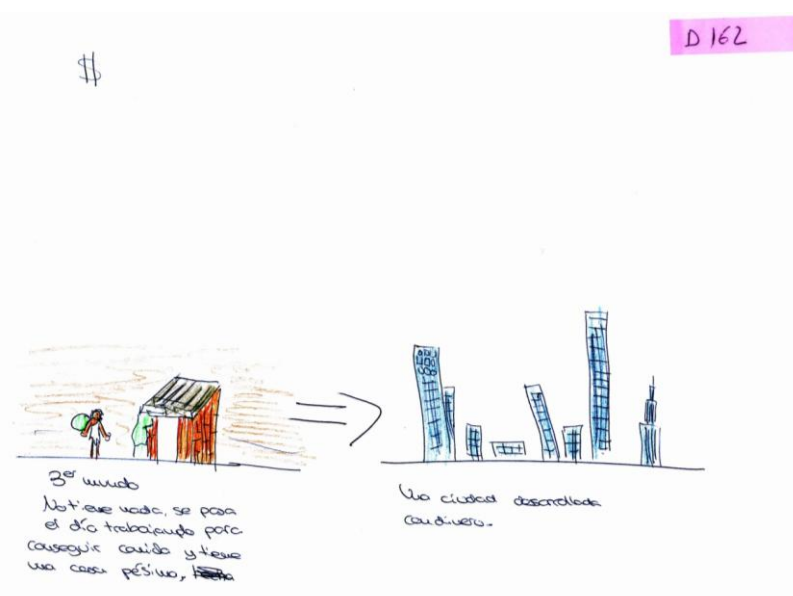
La representación del dinero (equivalente general de cambio) en los dibujos del alumnado de origen chino tiene un grado de iconicidad mayor que el resto del dibujo, puesto que recurren a una moneda real que es calcada y texturizada. Se produce un coloreado del relieve. Es lo primero que dibujan y por ello es el elemento más importante del desarrollo para ellos. Después dibujan otros elementos sin recurrir a objetos reales, de menos tamaño y más tarde en el tiempo. Esto nos indica que para los autores de estos dibujos, el desarrollo es igual al dinero, a su vez, muy vinculado con la idea de éxito.



El texto del dibujo D161. “Significa que el desarrollo es puro dinero y crecimiento de la sociedad” resalta este valor que se otorga a la dimensión económica del desarrollo.

Hay que recordar que los dibujos son documentos sintéticos que posibilitan aunar simultáneamente aspectos o componentes muy diferentes. En este sentido, los dibujos son condensaciones icónicas que remiten a una multiplicidad de significados y ámbitos y por tanto, además de la dimensión económica aparecen otros elementos interconectados. A efectos analíticos vamos a ir parcelando y ordenando los elementos para construir el sentido.

Es sin duda en el eje espacial/sincrónico en el que esta transformación adquiere mayor potencialidad puesto que se erige en el criterio clasificador de las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas. El dibujo D162 nos muestra un ejemplo de dos tipos de situaciones en las que el símbolo del dólar, identificado con el dinero, preside y genera -cual sol, fuente de toda la vida de la tierra- las diferencias entre ambas. En la primera situación aparece una persona cargada delante de una construcción elemental, de lo que puede ser una chabola, solo tiene una puerta de acceso y de tal altura, que la persona que aparece delante tendría que pasar al interior agachada. No hay ventanas, el tejado es de uralita y las paredes de madera y chapa. El texto ubicado en la parte inferior realza los aspectos negativos y ubica la situación en un espacio geopolítico: “3º mundo. No tiene nada, se pasa el día trabajando para conseguir comida y tiene una casa pésima” Del primer escenario se pasa al segundo, en el que aparecen muchos edificios altos, rascacielos. El texto del pie nos dice: “Una ciudad desarrollada con dinero”. Para esta alumna, el dinero es la fuente del desarrollo. En la ciudad hay dinero “porque se necesita para hacer estos edificios”. En el país subdesarrollado no, y por eso, según nos dice: “la casa tiene las paredes de chapa y el tejado de uralita”.



En este dibujo también hay que subrayar que en la primera escena aparece representado un ser humano junto con su vivienda; y sin embargo en la segunda, en un espacio urbano con rascacielos, paradójicamente no se observa ninguna figura humana. Esta preponderancia que se otorga al medio y

al contexto en detrimento de la representación de figuras humanas es más frecuente en los paisajes urbanos del alumnado. La existencia de personas se presupone y, por tanto, no se dibuja.

El dinero se convierte en el motor del desarrollo entendido como el elemento imprescindible para posibilitar las grandes transformaciones conducentes a la modernización.

*“- Claro...ninguno está desarrollado al principio.*

*- Al final algunos...*

*- Algunos países se desarrollan más y otros menos, depende también de...la riqueza agrícola...*

*- Si no tienen dinero no se van a desarrollar, eso está claro.\**

*- O...yo que sé, a lo mejor no han invertido en lo que tenían que invertir para salir adelante.*

*- ¡Si muchos no tienen ni qué invertir!”. (GD XI varones y mujeres autóctonos adolescentes urbanos, clase media).*

Así, las sociedades no desarrolladas son las rurales, enunciadas como “el campo”, donde el trabajo es duro porque no posee las condiciones del empleo (trabajo asalariado), que en su opinión son preferibles y se ubican en el ámbito urbano. Los alumnos identifican trabajo con empleo remunerado, en la medida en que se posicionan como trabajadores asalariados.

Cuando hacen referencia a los países subdesarrollados, les atribuyen economías no monetarizadas, cuya población vive mayoritariamente en el medio rural y se dedica al cultivo de la tierra en un sistema de economía de subsistencia. Todas estas características son valoradas negativamente frente a las atribuidas a las sociedades consideradas desarrolladas, definidas por la urbanización, la industrialización y la terciarización de la economía.

*- “(...) Pues porque se ve que no tienen suficiente dinero como para construirse su propia casa y..., y no pueden..., sabes, no pueden comprar su propio alimento y la tienen que cultivar.*

*- La gente en estos países no trabaja, trabaja para sí mismos, para conseguir alimentos o cosas para hacer la casa. Porque no creo que haya trabajo ahí, que haya personas que paguen o...” (GDIV: varones y mujeres extranjeras púberes, rurales clase baja y media baja).*



El trabajo asalariado es, según ellos, específico de las sociedades desarrolladas, permite la acumulación y el acceso a bienes de consumo, especialmente aquellos símbolos de “buen nivel de vida” como es el coche. El empleo permite asegurar el alimento diario a través de su compra, eliminando de esta forma la incertidumbre acerca de la satisfacción de necesidades básicas en condiciones de subsistencia. (GDIV: varones y mujeres extranjeras púberes, rurales clase baja y media baja y GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja). Por el contrario, en el campo a pesar de trabajar de sol a sol en el cultivo directo de sus alimentos, no está garantizado el sustento, dado que se depende de las condiciones meteorológicas. Se llega incluso a afirmar que “no es trabajo” aquel que se desempeña en condiciones de subsistencia. Esta negación del trabajo como esfuerzo humano aplicado a la producción revela que este alumnado asume las definiciones de trabajo establecidas en las relaciones sociales capitalistas.

En el lenguaje coloquial se tiende a identificar empleo con trabajo. El empleo es un trabajo que se realiza con un contrato en el que se especifican unas condiciones de realización de tareas con tiempos establecidos (horarios, vacaciones) y además una remuneración como contraprestación. En la siguiente cita del grupo triangular, se alude a la dureza de los trabajos de la agricultura de auto subsistencia – que probablemente conocen a través de los relatos familiares- en la que el ritmo de trabajo lo marca la naturaleza, al trabajo “de sol a sol” que se realiza en el campo y a las incertidumbres sobre la cosechas propias de la agricultura.

*“-Si, te tienes que levantar pronto, te tienes que acostar tarde y dormir nada de tiempo, y comer si produce el campo.*

*-Y ahí tendrás tu tiempo de descanso, tus vacaciones; y ahí seguro que no tienen ni vacaciones.*

*-Y siempre depender del tiempo (meteorológico), de cómo cultives.*

*-Ahí si no trabajas no comes (...) porque no te hacen la comida ni nada, no la siembras ni nada”. (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja).*

En nuestras sociedades el trabajo ocupa un lugar central en la identidad y en la cohesión social. El discurso hegemónico del desarrollo utiliza mecanismos de devaluación de otros modos de vida, de imaginarios diferentes,

tachándolos con valores negativos y opuestos a los que forman parte de la modernización económica y todo lo que esta conlleva. (Chaparro, 2015). Así en estos fragmentos textuales, es el dinero obtenido a través del trabajo asalariado el único modo de obtener unas condiciones de vida que satisfagan las necesidades humanas. Del trabajo asalariado solo se destacan los aspectos positivos como tener asegurada una retribución fija y las vacaciones omitiendo aspectos negativos que conlleva este tipo de relación social como es la alienación o la explotación. Por otra parte, de forma complementaria, el medio rural se identifica con la economía de subsistencia de la que desatan la incertidumbre y la escasez, olvidando otros aspectos más positivos como la autonomía, la libertad y los ritmos de vida sujetos a la naturaleza y no al imperativo del reloj.

La industrialización aparece de un modo explícito en los discursos del alumnado como uno de los componentes del desarrollo, pero no se detienen demasiado en hablar de ella; parece que se da por supuesta o como una etapa ya superada en las sociedades desarrolladas y como un logro a conseguir en los países o sociedades poco desarrolladas. Aluden a ella metonímicamente, en algunos dibujos (D7b, D13 y D18, D567) en los que se observan chimeneas humeantes y en los discursos, a través del trabajo y las condiciones laborales. Mostramos dos dibujos donde se puede apreciar la centralidad de la industrialización en su conceptualización del Desarrollo.



En el primero, D18, realizado por un varón urbano español de clase media baja, aparecen tres símbolos de la sociedad capitalista, las viviendas, fábricas con chimeneas humeantes y automóviles conviviendo en el mismo paisaje. La uniformidad de los elementos evoca la estandarización del modelo de producción fordista.

En el segundo dibujo, D567, se observa un globo terráqueo desde una perspectiva no eurocéntrica en la que aparecen los continentes asiático, africano y australiano salpicados de chimeneas. En la explicación, que acompaña al dibujo, este alumno urbano de clase alta de nacionalidad estadounidense con 10 años de residencia en España, ha escrito el siguiente texto: “La gente pasa de trabajos primarios como la agricultura a trabajos secundarios como la producción (fábricas)”. Entiende que la industrialización es una condición sine qua non para el desarrollo.

D 567



Son los alumnos inmigrantes y particularmente los de nacionalidad china quienes hacen más hincapié en el crecimiento económico pues lo consideran un rasgo distintivo e imprescindible de las sociedades desarrolladas. Estos últimos alumnos, influenciados sin duda por las transformaciones que se están dando en su país de origen<sup>125</sup>, ocupan gran parte del tiempo en debatir sobre

---

<sup>125</sup> Arturo Escobar en *Más allá del desarrollo. Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*, artículo que constituye el prólogo a la segunda edición (2011) del libro *La invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1996). Analiza los cuatro factores que considera como las transformaciones más significativas a nivel mundial en relación directa con

los factores (la demografía, la desigualdad en la distribución de la renta, el peso del sector primario y secundario) que, desde su punto de vista, propician el crecimiento económico en China, su país.

El desarrollo es entendido como crecimiento económico a través de la industrialización. Este grupo comparte mirada con la teoría clásica de la modernización y se sitúa en una posición desarrollista. Sin embargo, se considera que la desigualdad en la distribución de la riqueza hace que el país en su conjunto pierda desarrollo. En China hay “distancia de riqueza” (GDII) entre el campo y la ciudad y esto se ve como: -“Un problema grave”. ( ).- “Si una parte de personas es *muy rico* y otra parte de personas es (son) *muy pobres*, entonces (dice una palabra en chino) económico de un país se pierde su ese ¿no?”. Una fracción grupal, piensa que al haber desigualdad, “la zona (de) pobre quiere un **desarrollo rápido**” (GDII, Varones y mujeres adolescentes urbanos clase media y media baja de origen chino) para igualar las condiciones y conseguir el despegue económico.

Estos alumnos y alumnas son conscientes de uno de los efectos no deseados del desarrollo industrial “rápido”, la contaminación que califican como “desarrollo torcido”. Aparece aquí un esbozo de un discurso crítico en relación a los aspectos ambientales. Por lo tanto se vislumbra una crítica a la consideración única, positiva y evolucionista del desarrollo característica del discurso que hemos llamado modernizador. El concepto “desarrollo-mal”, “mal desarrollo”, “desarrollo torcido” ya se instala en ese espacio ideológico crítico con la consideración medioambiental, contaminación, suciedad, mal olor, tierra esquilma. Traemos un fragmento de la conversación mantenida en el grupo de discusión que ilustra esta posición.

“-Fábricas”. (...)

“-muy sucio,

-hay mucho humo,

-las fábricas echan humo,

-agua o ríos contaminados

---

el desarrollo en los 15 años posteriores a su publicación: a) El importante papel jugado por China (También India y los BRIC) en la economía mundial; b) los reajustes en la geopolítica mundial tras el 11 de Septiembre de 2001; c) la finalización del Consenso de Washington y el “giro a la izquierda” en América Latina y d) el desmantelamiento del llamado socialismo real tras la caída del muro de Berlín.

- Eso es desarrollo mal, desarrollo torcido*
- La casa afuera (está) muy sucia.*
- *y huele muy mal.*
- *y la tierra explotada*
- *y los ojos no bien (la salud mal) (...)*
- *está estropeado (el) medio ambiente.*
- *Porque está haciendo, ellos están haciendo industria.*
- ¿Y ESTO ES DESARROLLO?*
- Si es desarrollo, pero...,*
- Pero también estropea alguna cosa. Desarrolla algo y, y...*
- estropea otros*". (GDIII: Varones y mujeres púberes urbanos clase media y media baja de origen chino).

Parece que hay una conciencia clara de lo contradictorio y paradójico del desarrollo, de que todo tiene ventajas e inconvenientes. Sin embargo, la contaminación se asume como un efecto secundario, de algún modo inevitable de la industrialización necesaria para alcanzar los niveles de vida occidentales, objetivo final claro e indiscutible. Este discurso crítico que surge desde las mujeres de origen chino al comentar una fotografía en la que aparece una zona industrial, es neutralizado en la medida en que las participantes, asumen los efectos no deseados de la industrialización como un mal necesario para alcanzar mejores niveles de vida para todos.

La **población** como factor relevante en el desarrollo aparece en tres grupos y con tres acepciones diferentes. En el primero ligado al crecimiento económico (GDII, alumnos y alumnas urbanos de nacionalidad china) es considerado como factor imprescindible para el crecimiento de los países. El segundo, en una fracción grupal del GDXVII (alumnas autóctonas urbanas de clase alta), surge la población como obstáculo al desarrollo, y más concretamente, las elevadas tasas de natalidad de los países africanos y, en concreto, de Etiopía como ejemplo estereotipado de país subdesarrollado: "yo creo que ellos tampoco intentan progresar mucho, porque siguen teniendo diez hijos de los cuales se les mueren tres"). Ambas opiniones polarizadas se dan desde una posición "creyente" en la modernización como proceso virtuoso conducente al bienestar (Rist, 2002). Como vemos existen dos variantes en torno a la consideración de las relaciones entre población y crecimiento

económico. La primera con cierta implicación desde la necesidad de crecimiento de su propio país y la segunda desde una posición con gran distancia social y espacial, trasluce cierta carga de moral tradicional. La tercera emerge en el GDV (mujeres nacionales rurales de clases medias bajas y bajas) haciendo referencia al contexto español, la población aparece en relación a la sostenibilidad de sistema de pensiones de la Seguridad Social.

Cada uno de estos planteamientos está enraizado en posiciones sociales concretas vinculadas a la clase social, la edad, el hábitat y la nacionalidad.

El primer caso, surge en los grupos de alumnos de nacionalidad china y sobre todo en una fracción de varones con más edad y con mejor dominio del español; muy centrados e interesados en el desarrollo de su país de origen. Este aspecto surge al hablar de la política rural del gobierno de Chino, que ellos identifican con el control de la natalidad: *“La política de, de de, “[lula]”, rural, no se deja nacer niños mucho”*. (GDII: Alumnos y alumnas adolescentes urbanos de origen chino). Se detienen en considerar las relaciones entre cuestiones demográficas (política demográfica, densidad y distribución de la población) y el crecimiento económico; es decir, la población como factor importante en el desarrollo de la riqueza tanto en la potencialidad que supone tener mucha población para un país, como en los límites que impone. En este grupo aparecen dos posturas: La primera es partidaria del control de la natalidad, porque se considera que ésta es un factor limitante del desarrollo:

*“...si crecimiento económico es menor que crecimiento de habitantes, entonces país pasa cada vez más pobre...”*. (GDII: Alumnos y alumnas adolescentes de origen chino, hábitat urbano).

La segunda postura está sustentada por quienes piensan que cuanto más población tenga un país, más poderoso es.

*“Si crecimiento económico es más que crecimiento de habitantes, entonces el país pasa a más rico”*. (GDII: Alumnos y alumnas adolescentes, urbanos de origen chino).

Para estos alumnos, el desarrollo es desarrollo económico y la población, en tanto que factor productivo, es el elemento que contribuye, según ellos, a este poderío. El factor demográfico se inserta así en lo económico. Continúa siendo el eje riqueza/pobreza el que nuclea, organiza y estructura su

visión de desarrollo. Desarrollarse consiste en ser más rico a nivel nacional y esto se consigue con el aumento un factor productivo esencial: la población.

La población se constituye como uno de los temas centrales para estos grupos y solo aparece con esta relevancia en los alumnos de origen chino. Resulta curioso que la cuestión demográfica se asocie directamente con China tanto desde su propia visión (auto representación) como desde la mirada occidental (hetero representación), y que su tratamiento y valoración sea problemático.

En otro extremo, en España, un país con una de las más bajas tasas de natalidad del mundo y con un Estado de Bienestar amenazado recurrentemente por los discursos catastrofistas sobre el futuro de las pensiones de la Seguridad Social, emerge la preocupación por su continuidad y la queja hacia los políticos por quienes están ocupando posiciones subordinadas (GDV, mujeres adolescentes nacionales rurales de niveles socioeconómicos bajos y medios bajos). Estas chicas, consideran que los responsables políticos deberían establecer políticas natalistas que garantizaran la sostenibilidad del sistema de pensiones.

*“-Si (los políticos) pensarían más en nosotros, harían, no sé, en nuestra generación, por ejemplo, harían campañas pronatalistas porque nosotras a este ritmo (Risas) Es verdad, a este ritmo, nosotras no vamos a llegar a tener una pensión porque no... a no ser que entre más inmigración o que tengan más hijos, porque es una sociedad gerontocrática (envejecida) y dentro de unos años vamos a ser muy pocos trabajadores y no va a llegar para nuestras pensiones. Entonces te tienes que abrir un plan de ahorros tuyo para tener una pensión en el futuro. Eso no es pensar en los demás.*

*-Es que, a ver, ahora hay mucho ( ) una persona mayor y cada vez hay más, por lo que dentro de unos años tendremos que pagar la jubilación de muchas personas y estaremos trabajando poca gente.*

*-¿En dónde?*

*- En el país.*

*-En España.*

*-Eso es una opinión, es una sociedad, población envejecida.*

*-Eso no es bueno, porque no sé si vamos a poder seguir.*

-Avanzar.” (GDV, mujeres adolescentes nacionales rurales de clase baja y media baja).

Estas mujeres jóvenes rurales, procedentes de clases trabajadoras, a punto de finalizar estudios, buscar empleo e independizarse, están próximas a la etapa reproductiva. Vivencian en su entorno las dificultades que las mujeres tienen para el acceso y la permanencia en el mercado de trabajo, son conscientes de estos obstáculos y demandan políticas de apoyo a la natalidad y de conciliación de la vida laboral y familiar.

#### **6.2.2.2. Lo moderno: “Cosas nuevas que facilitan la vida de los humanos”.**

La novedad se presenta como uno de los componentes característicos de la modernidad. Esta novedad es tecnológica, (ejemplificada en el ordenador, el DVD y el teléfono móvil) y es social, normativa (nuevos valores como la tolerancia o apertura a nuevas formas de vida, opciones vitales, particularmente respecto a los derechos de la mujer y a los comportamientos relacionados con la sexualidad diferentes del hegemónico). La modernidad tecnológica y la relativa a los valores son dos espacios con implicaciones muy diversas.

La novedad es vista como intrínsecamente buena y, por tanto, debe ser aceptada. Por otra parte, esa novedad viene dada, incluso impuesta, pero se admite en la creencia concordante con los valores de la Ilustración de que lo moderno es mejor que lo antiguo.

A continuación transcribimos un fragmento de una conversación grupal donde aparecen ambos aspectos.

*“- Y también se puede entender por progreso, pues... no sé. Que antes a lo mejor a mi madre le podían pegar un grito o un bofetón por, por ponerse una falda más corta que otra. Y ahora pues..., se ve de otra manera. Aunque seguro que hay padres que...”*

*- \*lo prohíben*

*- Pero eso también es progreso, al igual que haya gays, que haya bodas de gays. O que un gobierno haya dicho, bueno, vamos a hacer esto porque son iguales. (Risas)*



- *Que tampoco son diferentes, son personas igual, de carne y hueso.*
- *(Risas) -Pero hay personas que no, que no..... facilitan eso, que no están de acuerdo con los gays y esas cosas.*
- *Porque no progresan, se estancan.*
- *Más opiniones pero...*
- *Yo estoy abierta a todo.*
- *No, no hay que estar abierta a todo. No digas eso porque...*
- *(Risas) No pienses mal, tío... (Risas)*
- *Yo pienso que si no hay una mentalidad abierta, no hay progreso ni nada de eso. Hay que estar abierto a cualquier cosa... que venga.*
- *la tecnología también.*
- *Por Ej. ¿Qué?*
- *No sé. Las teles, el DVD...*
- *El ordenador.*
- *Claro.*
- *ordenadores.*
- *los mp3\**
- *Pero tenemos eso\**
- *\*¡Huy! ¿Has visto el horno que ha salido que limpia solo?*
- *¡Ay! ¿Cómo se llama...? ¡Ay, uhm...!*
- *La pirólisis*
- *Muy bien, muy bien.*
- *La pirólisis (en voz muy baja)*
- *Pues sí, porque así no tienes que limpiar". (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Según los participantes en este grupo, lo nuevo supone una mejora respecto al pasado. Las innovaciones tecnológicas y sociales corren parejas y son apreciadas en la medida en que tienen repercusiones positivas y facilitan la vida cotidiana<sup>126</sup>. Este fragmento revela también que los alumnos entienden por novedad una actitud de apertura al cambio en general (Eisenstadt, 1972). En

---

<sup>126</sup> Se puede observar cómo persiste la división sexual de trabajo. Son las mujeres quienes señalan la mejora que supone la aparición de un electrodoméstico (el horno pirolítico) que facilita las tareas de limpieza. Tareas asignadas tradicionalmente a la mujer en un sistema de división del trabajo por género.

cierto sentido, podríamos decir que hay una concepción del funcionamiento de las sociedades como sistemas abiertos, adaptables.

La novedad también tiene una distribución espacial y temporal; para el alumnado, el desarrollo es lo que tenemos ahora en las ciudades frente a lo que tenían nuestros abuelos en el campo, o bien, lo que tenemos nosotros aquí, “en una cierta parte del planeta”, frente a lo que no tienen en muchos otros lugares del planeta.

*“-Hombre, tu piensas que hay ordenadores y tenemos hornos de esos, esos que limpian solos... Luego hay sitios que se mueren de hambre que no tienen para limpiarse, no tienen para, para curarse un resfriado.*

*- O sea, tú crees que desarrollo solo hay en una cierta parte del planeta*

*- Está, uh! Hay mucho en un lado y poco en otro. Y no se hace nada para que se iguale la balanza”. (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Se introduce aquí el tema del desarrollo desigual (Amín, 1978) de modo que aparecen críticas que apuntan hacia la configuración de un discurso diferente que finalmente consolidan en el discurso que hemos llamado crítico. Este discurso, precisamente surge a partir de la constatación de desigualdades de riqueza entre distintas áreas o espacios geográficos.

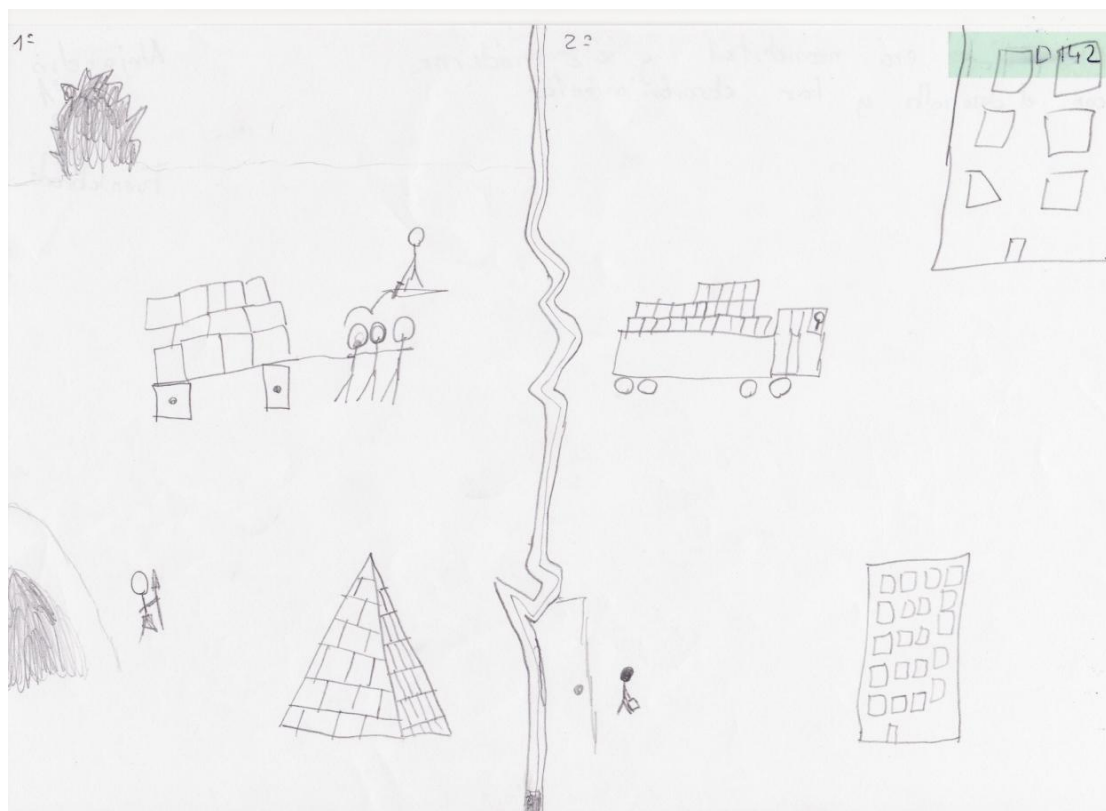
La **tecnología** es otro emblema de las sociedades desarrolladas y es uno de los elementos indicadores del ritmo acelerado del cambio, del avance continuo hacia un mayor bienestar. Las tecnologías impregnan la vida cotidiana de los habitantes de las sociedades consideradas como desarrolladas: pequeños electrodomésticos, ordenadores, medios de transporte, medicamentos, etc.<sup>127</sup> En el corpus de materiales analizados, encontramos una gran diversidad de tecnologías destacando por su profusión y la relevancia que los alumnos les otorgan las siguientes: por un lado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ordenadores y teléfonos móviles); las relacionadas con los avances en el ámbito de la salud (cirugía, cáncer y

---

<sup>127</sup> Los participantes en el GDI (Varones y mujeres, nacionales y extranjeros urbanos, Garantía social), están tan familiarizados con las tecnologías que no les sorprende que se grabe la conversación, e incluso hacen referencia a las diferencias entre las dos máquinas grabadoras, una analógica y otra digital, utilizadas para registrar la conversación grupal.

medicamentos) y las vinculadas con el transporte (principalmente el automóvil, además del avión y el barco). En este discurso modernizador, la tecnología, considerada intrínsecamente buena, es una producción del hombre y no se discuten ni su uso ni su difusión entre la población. Como veremos más adelante en el discurso crítico se reflexiona sobre el carácter ambivalente de la tecnología y se señalan las consecuencias negativas derivadas de su utilización (militares).

Una imagen sintética del valor que los alumnos otorgan a la tecnología como motor de cambio social es el dibujo D142, realizado por un varón rural de 13 años. Se trata de un interesante trabajo de condensación espaciotemporal. El folio está dividido por una triple línea vertical ondulada que simula un muro, en dos mitades numeradas ordinalmente 1º y 2º, y pretendidamente simétricas.



Lo destacable del muro como elemento organizador y distribuidor del espacio es que en el tramo inferior hay una puerta que vincula ambas partes y que permite el paso de una a otra, un viaje en el espacio y en el tiempo. En el lado izquierdo del folio observamos, una cueva a cuya entrada hay un hombre dibujado esquemáticamente con una lanza en la mano, al lado una pirámide que recuerda a las de Egipto y un conjunto de hombres tirando de un carro con

“ruedas cuadradas” (es el obstáculo a la función de rodar) que va cargado con enormes bloques (mas obstáculos).

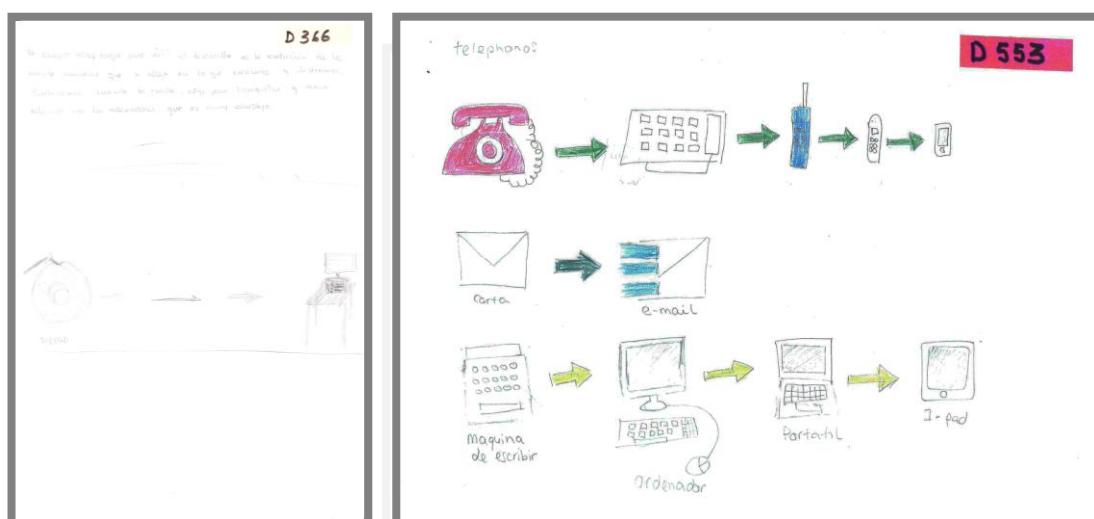
El trabajo se realiza bajo la presión de otro hombre en cuya mano blande un látigo aludiendo a las relaciones sociales esclavistas. En el segundo espacio, en el lado derecho del folio, dibuja un camión con conductor, también cargado. Además hay dos edificios como los modernos rascacielos y un hombre portando algo así como una cartera. En el anverso de la hoja aclara: “Que la primera era Neardental y la segunda moderna con el desarrollo y los descubrimientos”. En este dibujo se sintetiza la idea de evolución en algunos de los principales aspectos que para los alumnos simbolizan el desarrollo, la tecnología, las formas y condiciones de trabajo y la vivienda. El autor pone de manifiesto el cambio operado en el tiempo: de la lanza al portadocumentos como principal herramienta de trabajo; de la cueva y la pirámide al rascacielos como referente de vivienda; de la tracción humana a la mecánica y de la esclavitud al “trabajo libre”.

El autor del dibujo establece un paralelismo entre la tecnología y los modos de relación social de los dos momentos temporales representados. Según aparece en el dibujo, la tecnología libera de relaciones sociales esclavistas. Queremos enfatizar también, el carácter dicotómico del dibujo que conlleva implícitamente la idea de proceso objetivada en la puerta. Se presentan dos estadios del proceso, el inicial y el final omitiendo las fases intermedias.

El alumnado en general y más especialmente los varones y las clases altas enfatizan la importancia de las nuevas tecnologías como indicador del desarrollo. La rápida divulgación de estas tecnologías y su impacto en la vida cotidiana y en las subjetividades las han convertido en un elemento central en sus vidas. Al igual que otro tipo de objetos de consumo como el vestido, estas tecnologías, particularmente los teléfonos móviles, se han erigido en elementos y signos de distinción. Encontramos en las conversaciones grupales de los varones urbanos nacionales de niveles socioeconómicos altos como se pone de relieve una “carrera” por mostrar el dominio y el conocimiento del proceso de transformación acelerado de las nuevas tecnologías, particularmente los teléfonos móviles.

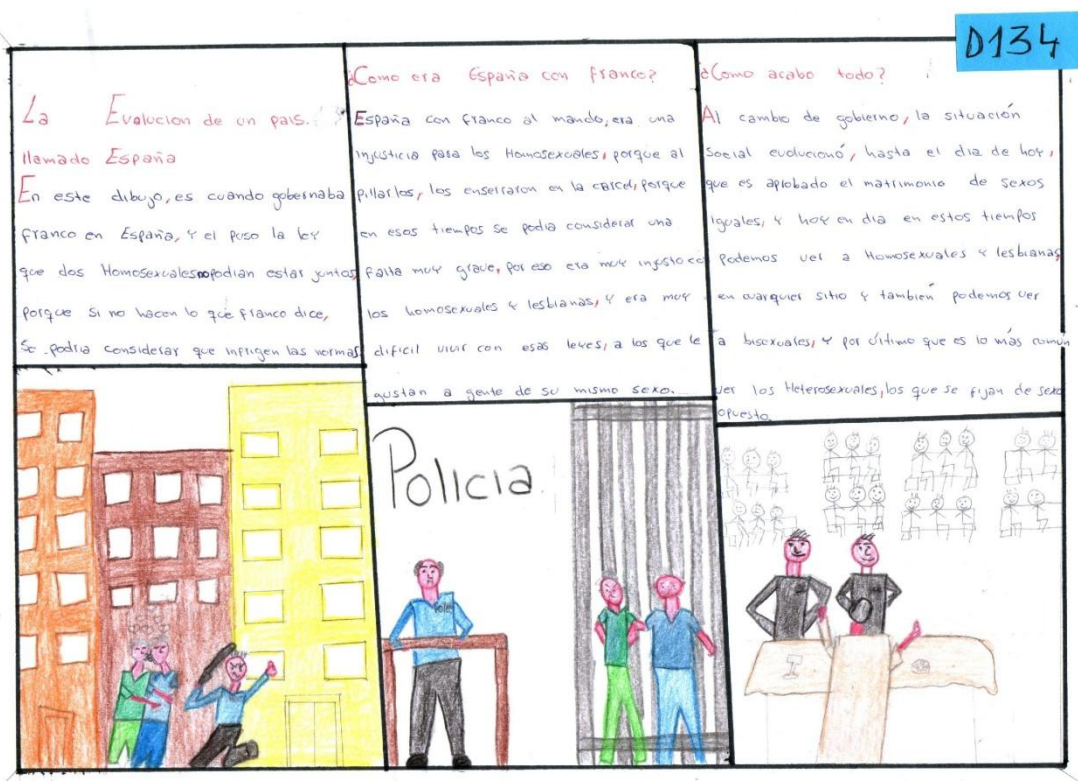
A continuación mostramos dos dibujos que subrayan la dimensión tecnológica del desarrollo, representándolo metonímicamente a través de la evolución de diversas tecnologías.

El primero, D366, elaborado por una adolescente rural de clase media, está encabezado por un texto explicativo: “He dibujado esto porque para mí el desarrollo es la evolución de la mente humana que se refleja en lo que creamos y utilizamos. Empezamos creando la rueda, algo para transportar y ahora estamos con los ordenadores que es muy complejo”. Ejemplifica el desarrollo como un proceso evolutivo desde el transporte de objetos al transporte de información, o en otras palabras, el paso de la rueda al ordenador a modo de alfa y omega de la evolución tecnológica. Compartiendo el esquema figurativo, el dibujo D553, elaborado por una adolescente urbana de clase alta, presenta en tres líneas su idea de la evolución de tres elementos relacionados con las tecnologías de la comunicación. En la primera línea dibuja cinco etapas sucesivas que ilustran el paso del teléfono de disco al teléfono móvil; en la segunda línea representa el paso del correo postal al correo electrónico y en tercer lugar, traza una línea evolutiva que se inicia con la máquina de escribir y culmina en el “iPod” pasando por el ordenador de mesa y el portátil. La selección de los elementos y el orden en que se disponen revelan el contexto histórico y cultural en que se desenvuelven estas alumnas.



La bondad de lo nuevo también se encuentra en la modernización de las costumbres sociales y la actitud de apertura (Eisenstadt, 1972). Cambios sociales que se concretan en la secularización de la sociedad, la igualdad de

derechos de la mujer y el cambio en la regulación de las relaciones matrimoniales. En ellas destacan las relaciones prematrimoniales, el amor romántico frente al matrimonio concertado y el matrimonio homosexual.



La regulación legal del matrimonio homosexual es un hecho que ha tenido gran resonancia en la sociedad española calando en nuestros adolescentes hasta el punto de constituirse en un símbolo de sociedad desarrollada<sup>128</sup>. Ante la propuesta de dibujar lo que para ella es el desarrollo, una alumna de nacionalidad colombiana de 13 años, residente en Madrid, realiza el dibujo D134 y al entregarlo hace el siguiente comentario: “Aquí he dibujado los hombres casándose. El cura y ellos detrás del altar. Al fondo hay muchas personas sentadas que son los que asisten a la boda”. Para la autora, uno de tantos posibles indicadores de desarrollo es el social, “la situación social evolucionó”. Cuando se le pide un dibujo sobre el desarrollo, elige España, lugar donde vive por elección de su familia, y un tema muy de actualidad, el matrimonio homosexual y su propia versión de la trayectoria histórica en

<sup>128</sup> Hay dos aspectos a tener en cuenta: a) El reconocimiento de la igualdad de derechos a los homosexuales y b) la progresiva laicización de la sociedad que institucionaliza y desliga de lo religioso un rito de paso fundamental como es la boda/el matrimonio). De este modo adquiere mayor relevancia el ámbito secular o no religioso.

España. Lo representa en tres escenas, dos punitivas con distinto grado que se dan, según cuenta, en el franquismo y una de celebración (¡boda religiosa cristiana!), ubicada en la actualidad<sup>129</sup>. En el texto esta púber introduce la dimensión histórica del proceso de liberación (la conquista de las libertades políticas) y la consecución de libertades en el espacio privado y público: la boda homosexual. El hecho de que la alumna imagine que una institución religiosa que se manifiesta abiertamente en contra de la homosexualidad, la acepte y la introduzca en sus ritos alude a los profundos cambios en las instituciones políticas y religiosas que en su opinión imprime el Desarrollo.

Esta temática relacionada con los cambios en los valores sociales y derechos civiles se localiza sobre todo en los discursos de los alumnos de más edad tanto rurales como urbanos. Hay que tener en cuenta que están en la adolescencia, etapa en que es central el interés por las relaciones afectivas y sexuales. En el siguiente verbatim se hace referencia no solo a las transformaciones legales en estos ámbitos de las libertades, sino también al la finalización o limitación de las censuras culturales (“los otros que no lo ven mal”).

*“- No. Porque a lo mejor la gente de Marruecos, o sea, aquí en España por ejemplo, se puede pensar en desarrollo, pues que, por ejemplo, tema de los gais, cosas de esas, que evoluciona, sabes, que la gente no lo vea tan mal, no lo vea tan mal. Y sin embargo allí, pues a lo mejor no. -Aquí opina como...*

---

<sup>129</sup> Transcribimos el texto de este dibujo en tres viñetas, con un texto explicativo encima del dibujo con el título en color rojo. Los signos de puntuación también van en color rojo.

**1->La evolución de un país llamado España.**

TEXTO: “En este dibujo es cuando gobernaba Franco en España, Y él puso la ley que dos homosexuales no podían estar juntos, porque si no hacen lo que Franco dice, se podría considerar que infringen las normas”.

DIBUJO: Ha dibujado dos chicos delante de edificios altos “tipo rascacielos” y un hombre con una porra que es un policía.

**2->Cómo era España con Franco.**

TEXTO: “España con Franco al mando, era una injusticia para los homosexuales, porque al pillarlos, los *enserraban* en la cárcel, porque en esos tiempos se podía considerar una falta muy grave. Por eso era muy injusto con los homosexuales y lesbianas, y era muy difícil vivir con esas leyes, a los que les gusta la gente de su mismo sexo”.

DIBUJO: Aquí ha dibujado los hombres homosexuales entre barrotes en unas dependencias de la policía.

**3->¿Cómo acabó todo?**

TEXTO: “Al cambio de gobierno, la situación social evolucionó, hasta el día de hoy, que es aprobado el matrimonio de sexos iguales, y hoy en día, en estos tiempos podemos ver a homosexuales y lesbianas en cualquier sitio y también podemos ver a bisexuales, y por último que es lo más común ver los heterosexuales, los que se fijan de sexo opuesto”.

DIBUJO: “Aquí he dibujado los hombres casándose. El cura y ellos detrás del altar. Al fondo hay muchas personas sentadas que son los que asisten a la boda”.

- *Que los hacen vestir con... que se tapen todas enteras. Otra cultura, es distinto. No se piensa igual.*
- *Y la culpa la tiene la religión. Que separa, a veces aparta, muchas veces separa en vez de unir. Pues se dice que hay progreso, pero por ejemplo la iglesia está ahí, desde... el fin de los, o sea del principio de los días y nunca se ha reciclado. Nunca ha pensado en reciclarse. ¡Uhm... Nada! Qué... Y a lo mejor prohíben el preservativo que a lo mejor eso no está en palabras ni de Dios ni de nadie, pero llega el obispo y dice que eso es impuro, que eso no vale. Que tiene que ser... Si lo haces, lo haces para tener hijos\**
- *\*Si no te quedas embarazada a los 16 años y ¡jole!\**. GDI (Varones y mujeres, nacionales y extranjeros urbanos, Garantía social)

Coincidiendo con la línea clásica de la teoría de la modernización, el alumnado participante en este grupo entiende la tradición como un obstáculo al desarrollo (Reyes, 2009) y se considera la secularización -por oposición a la sacralización religiosa- como un aspecto fundamental en las sociedades modernas. A su vez, secularización se relaciona con la conquista de libertades y esta con lo que son conquistas legislativas que plasman y refrendan las transformaciones en las mentalidades.

Uno de los ejes que nuclea el desarrollo es la cultura y sobre todo la religión. En general, consideran la religión como un obstáculo al desarrollo. Un sector de los participantes en un grupo de discusión de alumnos nacionales rurales cita las tres grandes religiones monoteístas y tiende a comparar la cristiana con la musulmana, atribuyendo a esta última un estatus menos evolucionado y estableciendo una jerarquía al frente de la cual se sitúa la cristiana. Esta mirada etnocéntrica occidental atraviesa el discurso modernizador. Se ha considerado la supremacía de la cultura occidental con la religión cristiana a la cabeza, al frente de la colonización. Según Tamayo (2011) el cristianismo se ha constituido, salvo excepciones como la teología de la liberación, en la religión normativa de la colonización de modo que se ha menospreciado al resto de religiones.

- *Por ejemplo, la religión islámica se ha quedado estancada porque antiguamente era igual la más poderosa o de las más poderosas de la*



*Edad Media, sin embargo, se ha quedado ahí, estancada, no ha sabido, no ha sabido modernizarse, yo creo.*

*-La sociedad está influida por la religión. Que se rigen por las normas que manda la religión y la religión, así antigua, no están, no sé...*

*- No dejan que las mujeres trabajen, bueno que las mujeres puedan salir... Si salen llevan.... Están tapadas.*

*- Y eso en la época que estamos ahora, una época liberal, pues no está bien visto, por lo menos por la sociedad occidental. (...)*

*- Pues de todas las religiones que, que son otra empresa más y que la islámica, judía esa y todos esos tipos están menos desarrolladas que las... que las occidentales.” (GDVI, Varones rurales adolescentes y púberes).*

Tanto en los GD rurales como en los urbanos, los alumnos atribuyen a las religiones un poder normativo que obstaculiza el cambio social y el desarrollo en el sentido de occidentalización. La visión negativa que estos alumnos manifiestan sobre la religión musulmana y la cultura islámica en general está impregnada del ambiente de islamofobia actual. Tal y como afirma Dolores Juliano: “Esta percepción se apoya además en la experiencia de una situación mundial en que los modelos alternativos de vida: el socialismo, el islamismo, las formas específicas de Tercer Mundo; se ven como impotentes y fracasadas ante el empuje de la civilización occidental. El derrumbe del Este, el fundamentalismo, y la miseria del mundo pobre no se leen como resultados coyunturales de la correlación actual de fuerzas, sino como consecuencia de sus propios límites internos. Esto se ve claramente con las propuestas post modernistas de la «superación de las ideologías» para desalentar la discusión de modelos sociales alternativos, la reducción de toda la rica cultura islámica a sus propuestas menos productivas intelectualmente (los fundamentalismos) y el uso peyorativo del concepto «tercermundismo» para designar cualquier tipo de ineficacia, con lo que implícitamente se culpa al mundo pobre por sus carencias”. (Juliano, 1991: 11).

Del mismo modo, los adolescentes del estudio se refieren a los gitanos, marroquíes y a los indígenas bolivianos (“Collas”) como practicantes de costumbres que consideran atrasadas. Según esta alumna de origen boliviano, estos grupos están marginados, viven al día, son ignorantes “ellos no saben...,

viven en su mundo” (vivir en su mundo es vivir sin conexiones, sin interrelaciones, sin inserción en la globalización, etc.). Sus tradiciones culturales son valoradas como una característica de lo no desarrollado. Nos encontramos de nuevo con la incorporación en los discursos de las teorías clásicas de la modernización que consideran la cultura como una traba al desarrollo (Reyes, 2009). Algunas fracciones de los grupos I, VI, VII, IX, XI, XIII, XV, y XVI entienden que este atraso es debido a la falta de conocimiento de la cultura occidental y que podría paliarse con la divulgación de “nuestro estilo de vida” a través de los medios de comunicación, en el más puro estilo difusionista de la Comunicación para el Desarrollo preconizado por Lerner, Rogers y Schramm. Según estos autores, como avanzamos en el marco teórico, los “mass media” desempeñan un papel estratégico en la transformación de las sociedades tradicionales en modernas.

*“-¿Y los Collas? (Risas)*

*-¡Hala!*

*- Pues no.*

*- ¿Quiénes son los collas?*

*- Eso. ¿Quiénes son?*

*- Explícalo.*

*- Pues una raza de mi país, Igual que aquí hay los gitanos y los españoles, pues allá están lo collas y los bolivianos.*

*- ¡uhm...! (Ruidos)*

*- ¿Pero qué pasa con ellos?*

*- Pues eso, son diferentes, son... (Pausa)...Por religiones, por vivienda....por cultura\**

*- Vestimentas*

*- Por hablar, por vestimenta, por todo.*

*- ¿Son más antiguos que el mismo....?*

*- Son...más bolivianos.\**

*- \* los descendientes de los indios.*

*- O sea, que son muy antiguos.*

*- Más antiguos, más antiguos,*

*- ¿Son chungos o qué? ( )*

*- ¡uhm ju! (Como asintiendo).*

- Son muy suyos. ( )
- Viven así.
- Pues... Pues sus chozas pequeñas, sus ganaditos ahí, sus dos pollitos... (Risas)... No tienen agua potable ( .. ) Pues hay algunos que se han ido a vivir a las ciudades de Bolivia. A donde hay más desarrollo, donde hay comercios... ciudad, ¡eh!...colegios y todo.” (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).

Se identifica al país, en este caso a Bolivia, con lo indígena (“son...más bolivianos”) y simultáneamente con lo atrasado, vinculado al estar cerrados sobre si mismos (ser muy suyos), y con lo rural, características éstas últimas que ocupan el último lugar en la jerarquía de valores de la alumna. Hay un desprecio hacia esta población y su estilo de vida desde la asunción de los postulados del Desarrollo entendido como modernización. Los campesinos indígenas son los más pobres de entre los pobres en América latina. (Gimeno, 2008).

La participante boliviana informa al resto del grupo de las características de los indígenas denominados “collas”<sup>130</sup>, que sitúa fuera del mundo desarrollado, “... en su mundo”, un mundo no deseable para ella ni para ninguno de sus compañeros de grupo. Esta denominación estigmatizante del indio y del campesino pobre de Bolivia (Blanchard, 2006) se equipara a la de los gitanos, la minoría étnica histórica más numerosa, en el estado español.

Paralelamente existe una cuestión de jerarquía étnica y de conflicto que se solapan (no es solo una cuestión clasista, también es étnica, se mencionan las dos etnias más reconocibles fenotípicamente: indígenas en Latinoamérica, gitanos en España). La demarcación del desarrollo también se vincula y se atribuye a grupos étnicos jerarquizados. El desarrollo se constituye así como un criterio útil para clasificar a las sociedades y a los individuos.

---

<sup>130</sup> Según Blanchard (2006) en Bolivia se utiliza una categorización sociocultural binaria basada en el origen étnico: *Cambas* y *Collas*. Los *Cambas* habitan en las tierras bajas, más ricas en recursos, situadas al oriente del país y se reivindican como mestizos descendientes de la colonización europea. El término *Colla*, se utiliza popularmente en la zona oriental de Bolivia para designar peyorativamente a quienes son originarios y/o habitan en el altiplano, localizado en la zona occidental del país. Según la autora, esta denominación forma parte del proceso de estigmatización del indio y del campesino pobre, recurrente en la sociedad boliviana. Por otra parte, Boschetti (2009) entiende que en Bolivia hay una lucha por la hegemonía conformada por dos bloques con una base étnico-cultural, clasista y regional.

### **6.2.2.3. La urbanización: “Las sociedades desarrolladas son casas, edificios y casas”.**

La urbanización es quizás el fenómeno que más han señalado los participantes en la investigación, siendo una dimensión que integra al resto de aspectos: sociedad de consumo de masas, población, tecnología, industrialización, organización del trabajo, etc. Aparece como el rasgo explícito y distintivo de su concepción del desarrollo tanto en los dibujos, en los que aparece de forma masiva y abrumadora; como en los discursos de los grupos. El desarrollo es ante todo urbano, es la ciudad moderna (no la medieval) con edificios altos y coches frente a los pueblos con casas bajas y naturaleza.

*“- Bueno, no sé. Edificios, mucha gente, tráfico. Es así como lo veo. No es lo mismo una ciudad desarrollada. Yo cuando pienso en una sociedad desarrollada, pienso en edificios...y tal, y hay tiendas....*

*(...)*

*-Las sociedades desarrolladas son casas, edificios y casas.*

*- personas, muchas personas.*

*- Y la mentalidad de esas personas, abarca mucho más de lo que abarca ahora.*

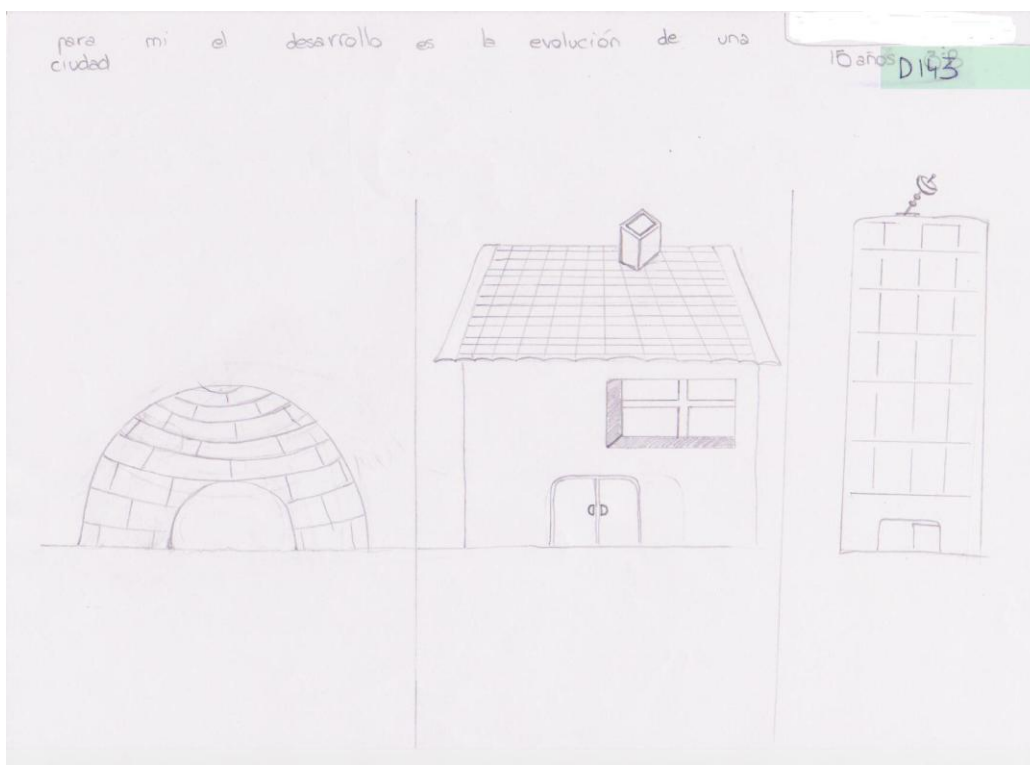
*(...)*

*- Pues porque en mi país no hay muchas cosas que hay aquí. Allá le faltan pues... edificios. Hay casas, hay algún edificio. Aquí hay muchos. Aquí le falta yo que sé... En mi país produce... ganado, comida, comestibles. Aquí no. (Pausa) Diferente”. (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

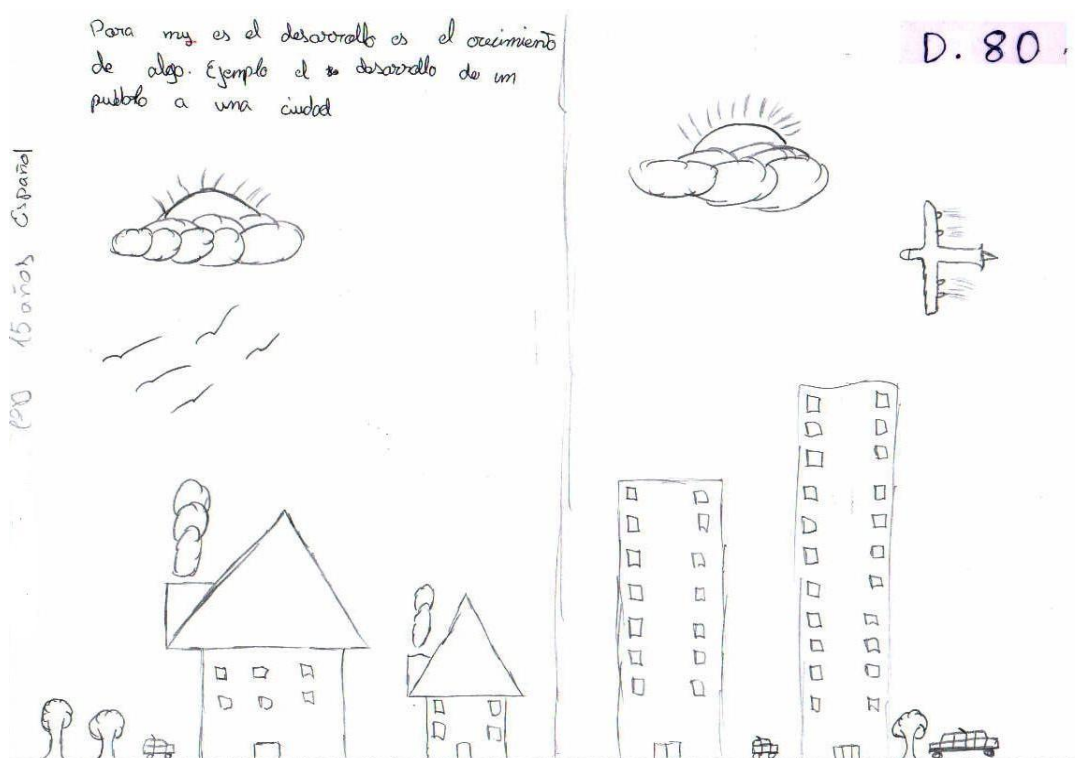
La vivienda, (la casa, como aparece enunciada en palabras de los alumnos y las alumnas) es la metáfora de la persona y por extensión de la sociedad. Ésta es representada profusamente en los dibujos mediante casas aisladas o por un conjunto de viviendas. La idea de desarrollo es entendida como crecimiento y/o evolución. Es decir, se refieren a cambios, transformaciones en un sentido concreto y determinado: el de la urbanización (construcción en vertical) producida en la modernización.

Así en el dibujo D143, el autor nos dice: “para mí el desarrollo es la evolución de una ciudad”. Dibuja tres tipos de casas o viviendas

representativas de sociedades diferentes, que según él, cambian a lo largo del tiempo.



Otro ejemplo claro de esta idea de desarrollo está plasmado en el dibujo D80, proporcionado por un alumno urbano de 15 años de nivel socioeconómico medio bajo.



En la primera parte del dibujo escribe el siguiente texto: “Para mí el desarrollo es el crecimiento de algo. Ejemplo, el desarrollo de un pueblo a una ciudad”. Hay que resaltar la simetría que establece entre los elementos de ambos lados de la raya. Los pájaros de la primera parte se sustituyen por el avión; las casas bajas pasan a edificios altos y en la parte que representa la ciudad aparece un coche más grande.

Como ya hemos referido, la idea de desarrollo de nuestros alumnos está enraizada en la idea de progreso de la Ilustración y el Evolucionismo Social vinculada al concepto tradicional de la modernización. Según los teóricos clásicos de la modernización, la industrialización y la urbanización serían fenómenos concomitantes de la modernización. La urbanización sería la causa del cambio de valores y actitudes en la medida en que altera las relaciones sociales, debilita los lazos familiares y las formas tradicionales de vida. Carlota Solé (1999) critica el reduccionismo que supone la identificación etnocéntrica de la modernización con occidentalización así como el endogenismo, es decir, la presuposición de que la modernización se produce desde fuerzas internas a la sociedad.

El tipo de vivienda es un indicador claramente empleado para establecer la diferencia entre los polos más extremos. Para los componentes del GD VII (varones de niveles socioeconómicos bajos, habitantes de la periferia urbana de Madrid), lo “desarrollado completamente”, es una gran ciudad con “muchos edificios altos”, y “muchos coches”, es todo “más moderno”, “más nuevo todo”, es el “centro de Nueva York, Manhattan”. “La mejor forma de vida está aquí”. “Y ahí, tendrás tu tiempo de descanso, tus vacaciones, tendrán su coche”, “si trabajas algún día pues te lo pagan”; “Si porque (se) vive mucho más lujoso, más caro”.

Por el contrario en el otro extremo, en el campo, en las sociedades “totalmente subdesarrolladas”, “no hay nada, no hay edificios, no hay casas, casuchas”- y hay “paisaje”. Encontramos de nuevo la sobrevaloración de un elemento (las casas) y la infravaloración de otro elemento (el paisaje) llegando incluso hasta el punto de negarlo (“no hay nada”). El desarrollo lo es todo y lo contrario-opuesto del desarrollo es el vacío, la naturaleza.

Por otra parte, para el alumnado urbano, en el campo tampoco se vive bien. Los dos indicadores que señalan son el vestido “Solo se tiene que ver la

ropa que llevan” y las condiciones de trabajo. Y eso después de trabajar todo el día en tareas agrícolas que dan justo para alimentarse (“comer”). El ámbito rural se identifica con la pobreza.

*“-Desarrolladas completamente.*

*-LUEGO EL DESARROLLO... ¿CON QUÉ TIENE QUE VER?*

*- Con lo moderno.*

*- Avanzar.*

*- Más cantidad de casas, de edificios.*

*- Más nuevo todo, más moderno, todo mejor.*

*- Para mejorar la calidad de vida.”*

*(...)*

*“-Está humanizado el paisaje.*

*-Si porque esta forma no la va a cobrar solo la tierra en sí, pero no hay casas, ni hay nada, depende de la...*

*-No hay edificios ni nada.*

*-¿SEGURO QUE NO HAY CASAS?*

*-Bueno si, por ahí, pero no casas, casuchas.*

*-casuchas.”* (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos, clase baja).

La gran ciudad se constituye en referente normativo del modo de vida desarrollado y, en consecuencia, lo no desarrollado se define por su carencia.

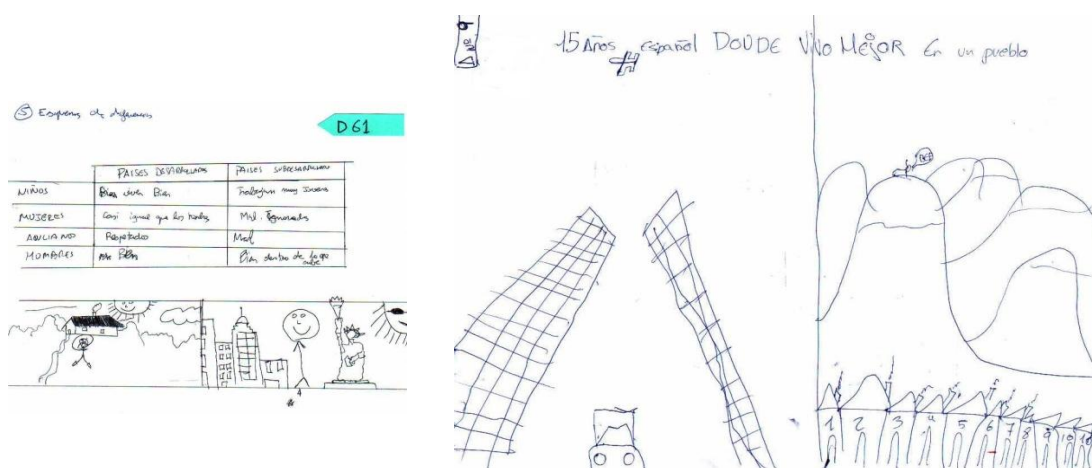
El alumnado rural se sitúa en una posición de aceptación de los postulados clásicos de la modernización y considera que las ciudades están más desarrolladas que los pueblos al contar con más servicios, sin embargo, ponen en valor el modo de sociabilidad rural más cercano al “comunitas”. Esta sobrevalorización de la sociabilidad rural probablemente está relacionada con una estrategia de autorrepresentación positiva.

Puesto que en la expresión icónica predomina la síntesis frente a las dimensiones narrativas, encontramos en los dibujos una identificación del desarrollo con la urbanización. Para el alumnado la distinción rural/urbano es uno de los principales ejes articuladores del cambio modernizador y esto se pone de manifiesto en los dibujos mediante el recurso a la polaridad. Los alumnos tienden a resaltar la dualidad reflejando dos tipos ideales bien marcados y opuestos: vegetación/asfalto, campo/ciudad, edificios

rascacielos/ausencia de cualquier edificación (D2 y D49, realizados por dos alumnas urbanas de 12 años, de origen ecuatoriano y boliviano respectivamente).



En estos dibujos, donde lo que resalta es la polaridad, encontramos también incorporada la idea clásica de progreso (evolución) aplicada a la urbanización, con la lógica que estructura su representación del Desarrollo. Algunos de los dibujos se podrían considerar como los polos extremos, el alfa y el omega de los dibujos secuenciales.



Muestran por contraste lo que es y lo que no es desarrollo. Son dos estereotipos, de ahí su potencia expresiva. Ej., D6, D8, D9, D18, D19, D26, D27, D49, D52, D53, D54, D61, D80 y D126. La ciudad moderna por excelencia es Nueva York y aparece representada metonímicamente mediante la estatua de la Libertad (D61). A nivel nacional, Madrid aparece representada por las “Torres Kío” (D9).

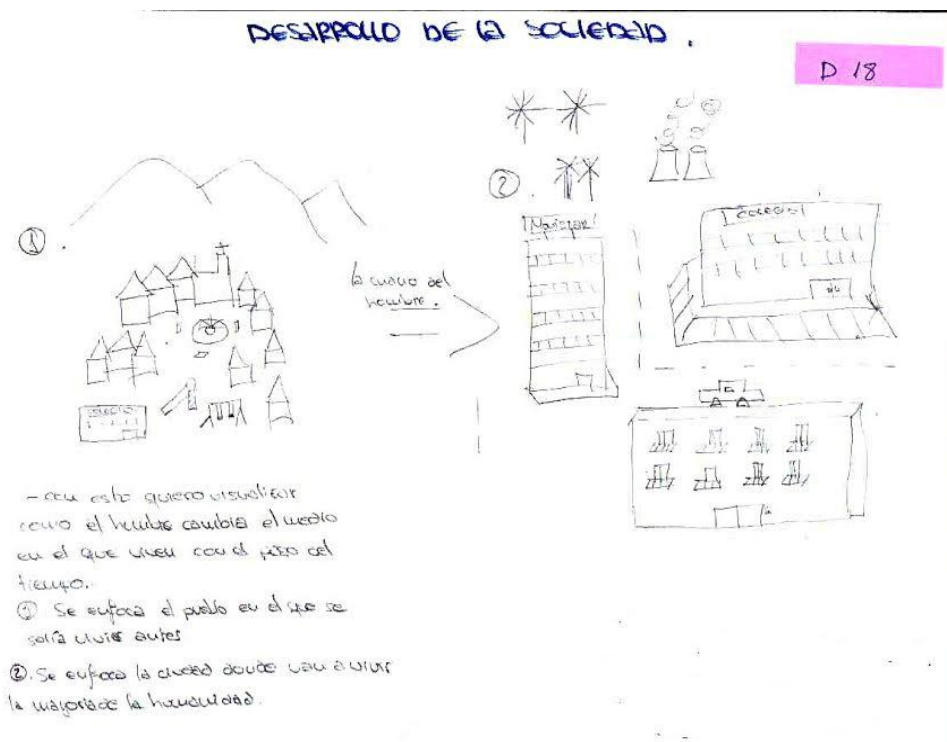
Hay que resaltar que la idea de urbanización del autor de este último dibujo, un adolescente español urbano de clase media baja, es la resultante del



boom constructor fruto de lo que Fernández Durán (2006) denomina “el tsunami urbanizador español y mundial” consecuencia de la globalización y la burbuja especulativa inmobiliaria. La ruralidad en el dibujo está representada por viviendas unifamiliares adosadas estandarizadas.

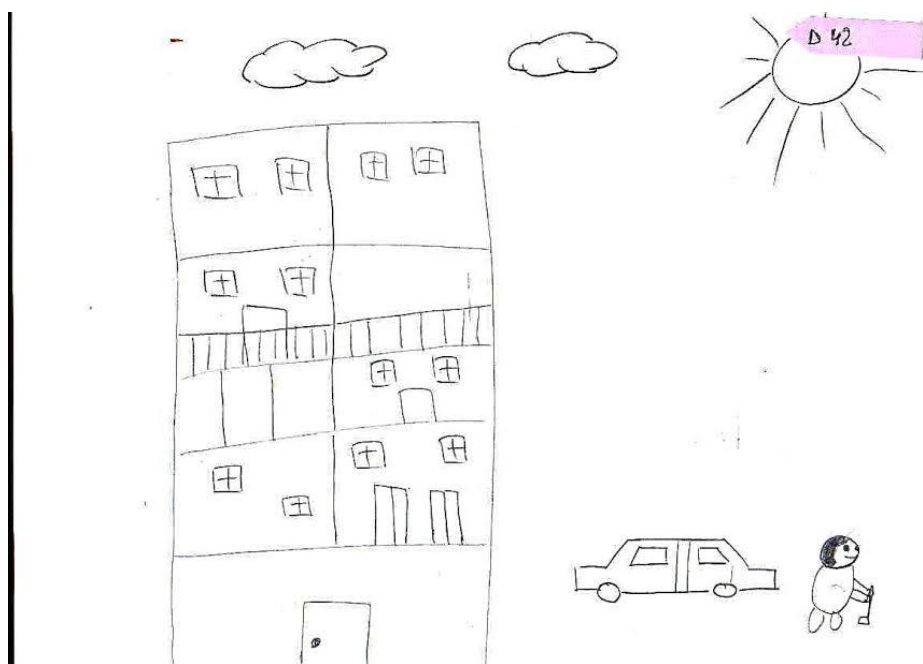
En la mayoría de los dibujos dicotómicos aparece como tema central el espacio habitacional, organizado en torno al eje rural/urbano. Abundan las representaciones de casas bajas y edificios altos, al igual que en los panorámicos y procesuales. Más allá de la facilidad que supone para el alumnado, el dibujo de edificios, debemos pensar en otros motivos que justifiquen su proliferación. La urbanización es una de las dimensiones de la modernización más claramente perceptibles, que implica un cambio sustancial en los estilos de vida: del “comunitas” al “civitas”, de la auto-subsistencia a la sociedad de consumo de masas.

Estos dibujos dicotómicos representan los dos extremos o polos del proceso de desarrollo, obviando las etapas intermedias o las causas que provocan dicho cambio. Es decir, naturalizando el proceso, lo presentan como evidente a los ojos del observador. Algunos alumnos, utilizando el texto, rompen esa relación de naturalización y escriben: “es la mano del hombre” (la que produce estos cambios).



El dibujo D18 es un ejemplo que ilustra esta visión. Este dibujo – realizado por una alumna española de la periferia urbana de Madrid- resume y sintetiza el proceso de modernización: de lo rural a lo urbano.

En este dibujo, la autora ha plasmado dos situaciones que ha ordenado con los números 1 y 2 rodeados por un círculo. Con la flecha indica que se pasa de la primera a la segunda. El texto: “-Con esto quiero visualizar como el hombre cambia el medio en el que viven con el paso del tiempo. 1. Se enfoca el pueblo en el que se solía vivir antes. 2. Se enfoca la ciudad donde van a vivir la mayoría de la humanidad”. El texto en este caso, aporta matices al dibujo introduciendo la referencia temporal (antes/ahora), el agente causal del cambio y la tendencia dominante en el mismo. Además en este dibujo, podemos observar la inclusión de otras dimensiones de la modernización: industrialización (chimeneas de central térmica o nuclear), nuevas tecnologías (“movistar”), secularización, tecnología (antenas de móviles), educación, etc. De alguna manera, el “comunitas” está representado simbólicamente por la disposición circular de los elementos en torno a la fuente ubicada en el centro de la plaza del pueblo.



Los alumnos y alumnas consideran la casa como un atributo del hombre en tanto que ser social, cultural, civilizado que es capaz de transformar la naturaleza para crear su hogar. La vivienda además de ser el cobijo es símbolo de estatus, de prestigio, de aceptación social y de diferenciación. (Serrano

Pascual, 1994). Se convierte en un indicador del nivel de desarrollo alcanzado. Es el caso de los D42 y D127, que siguen el esquema “hombre, casa coche”, característico de algunos mensajes publicitarios.



En el D146 se nos presentan cuatro dibujos de edificaciones encabezados por el siguiente texto que sirve de anclaje<sup>131</sup> del significado de la imagen: “La sociedad desarrollada es la que pasa de la prehistoria a la historia hasta llegar a nuestros días. De cuevas se ha pasado a cabañas, después a castillos y a pisos, etc. La mentalidad de las personas también ha ido cambiando, la tecnología avanza”. Para la autora de este dibujo (mujer urbana, española de padres marroquíes), el símbolo del avance de la humanidad es el tipo de viviendas construidas en cada momento histórico.

<sup>131</sup> Barthes considera que el mensaje lingüístico respecto al icónico cumple dos funciones: el anclaje y el relevo. “La imagen es tan polisémica que implica, subyacente a sus significantes toda una cadena flotante de significados. De ellos el lector selecciona algunos. La polisemia da lugar siempre a una interrogación sobre el sentido y esto genera incertidumbre. Por este motivo, en toda sociedad se desarrollan técnicas diversas destinadas a fijar la cadena flotante de significados para combatir el terror de los signos inciertos. El mensaje lingüístico es una de esas técnicas. El mensaje lingüístico permite acomodar la mirada y guía la identificación y la interpretación de la imagen, constituyendo una suerte de tenaza que impide que los sentidos connotados proliferen hacia regiones demasiado individuales. El anclaje tiene una función de elucidación selectiva. El anclaje es un control; frente al poder proyectivo de las figuras, tiene la responsabilidad sobre el empleo del mensaje. Con respecto a la libertad de los significados de la imagen, el texto tiene un valor regresivo y se comprende que sea a ese nivel donde se ubiquen principalmente la moral y la ideología de una sociedad. La función de relevo es menos frecuente. Se encuentra principalmente en los dibujos humorísticos y en las historietas donde la palabra y la imagen están en una relación complementaria” Barthes (1976: 134).

La casa se convierte en el símbolo que sustituye y representa al hombre, y metonímicamente<sup>132</sup> a la sociedad que la produce y habita. Cada sociedad (cultura) tiene diversos productos culturales o sociales, pero hay un producto cultural común a todas: el tipo de vivienda o de cobijo. Otros ejemplos son los dibujos: D76, que se muestra a continuación y el dibujo D162, expuesto anteriormente.



Resulta curioso también observar el lugar de las personas: en la primera parte del dibujo, a pesar de pretender minusvalorar lo rural, es el único espacio donde aparece una persona. Esto no es así en los dibujos donde se representa la ciudad. Hay un elemento crítico implícito, no consciente que se repite en varios dibujos y que, conjeturamos, puede remitir a la ausencia de humanidad del hábitat urbano. La utilización del color en la primera parte y su ausencia en la segunda, refuerza esta hipótesis.

Encontramos también algunos dibujos que combinan simultáneamente la polaridad espacial y la temporal a modo de cronotopo. Es el caso de los dibujos D18, D19, D76 y D81. Este recurso estilístico, analizado por Bajtín (1989) en la teoría de la literatura, consiste en “la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto (...) El tiempo se condensa aquí,

<sup>132</sup> Le Gern, Michel (1978) *La metáfora y la metonimia*. Madrid. Cátedra.

se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo”. (Bajtín, 1989: 401). Gracias a los cronotopos, los acontecimientos pueden ser representados en imágenes. La importancia del cronotopo es temática y figurativa. Temática, al ser centros organizadores del argumento narrativo. (Martínez, 2012). Figurativa, porque “Todos los elementos abstractos de la novela - generalizaciones filosóficas y sociales, ideas, análisis de causas y efectos, etc.- tienden hacia el cronotopo y adquieren cuerpo y vida por mediación del mismo, se implican en la expresividad artística. Esa es la significación figurativa del cronotopo”. (Bajtín, 1989: 402).

En ellos se juxtaponen los espacios rurales a los urbanos y a través de textos se nos indica que lo rural “con el paso del tiempo” y “la intervención del hombre” se convierten en ciudad. Igualmente, en el dibujo D76. (Mujer, 12 años, periferia urbana, española) vemos una doble asociación, espacial (pueblo/ciudad) y temporal (antes/después). La autora titula cada parte con los siguientes textos: “Un pueblo no desarrollado” y “una ciudad desarrollada”. En la parte izquierda aparece un hombre de aspecto primitivo delante de una cueva, símbolo de la vivienda más arcaica, alimentando una hoguera. El fuego se nos presenta como elemento fundacional de la cultura frente a una serie de edificios altos, uno de los cuales está rotulado como centro comercial. Mediante el dibujo, se proponen dos extremos o polos espaciotemporales, en una parte lo rural “pueblo” pero ubicado en un pasado remoto, y en la otra parte de la hoja, un paisaje urbano actual “ciudad” con antenas y un rótulo de “Todo a un euro” refleja la presencia de la publicidad y el consumo constante en las urbes.

Estos dibujos ilustran el cronotopo en el sentido de que se concreta en un camino que integra perfectamente el tiempo y el espacio en una línea continua. El camino implica un recorrido o proceso lineal. Se parte de un extremo del camino, el inicio, para llegar a otro: la meta que se proyecta hacia el futuro (Bajtín, 1989). Como se ha mencionado anteriormente en estos dibujos se omiten las etapas intermedias del proceso por motivos prácticos (falta de tiempo, facilidad de elaboración) y motivos estilísticos (Potencia del contraste).

Finalmente, queremos subrayar que en estas representaciones de la urbanización como elemento distintivo del desarrollo, las ciudades aparecen idealizadas y metonímicamente representadas por rascacielos. No se mencionan aspectos negativos de las ciudades (contaminación, problemas de movilidad, los suburbios, etc.). Por otro lado, el proceso de urbanización supone un traslado de poblaciones, migraciones nacionales, generalmente del campo a la ciudad, o internacionales desde los países periféricos a los centrales, con la consiguiente pérdida de población de los lugares de origen. Este fenómeno ha supuesto la despoblación del campo con consecuencias de empobrecimiento y desregulación social de amplias zonas rurales que, en determinadas áreas, ha llegado hasta niveles de desertización. La emigración contribuye a la riqueza de las áreas de llegada y a la vez supone un “lucro cesante” en palabras de Sami Nair (1997) para las áreas despobladas por la salida de emigrantes.

#### **6.2.2.4. Paraíso terrenal universal: “Vivir bien, que no nos falte de nada”.**

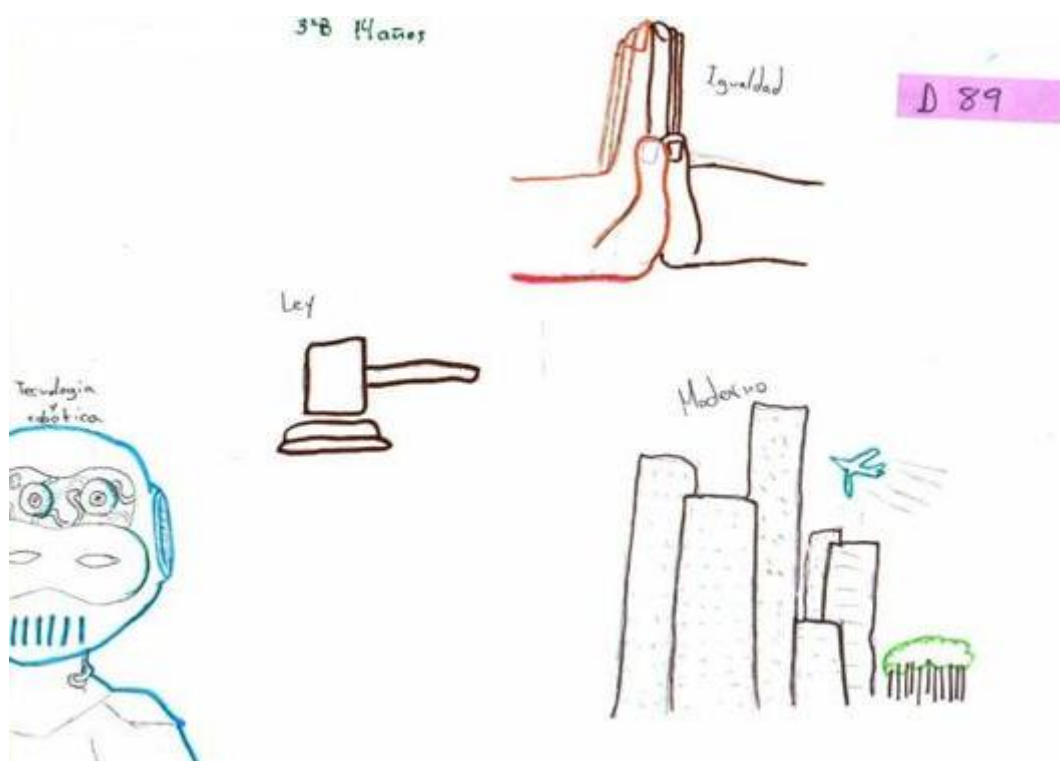
El desarrollo se entiende, siempre desde el discurso modernizador, como un estadio superior de bienestar a conseguir por todas las sociedades, una especie de utopía<sup>133</sup> a la que se tiende. No obstante el referente de esta sociedad ideal a la que se aspira son los países occidentales (USA y Europa)<sup>134</sup>. Un mundo en el que además de mejorar constantemente en las condiciones materiales gracias a la tecnología (“casas, coches, trabajo,

---

<sup>133</sup> Como hemos señalado anteriormente el desarrollo es un mito occidental de progreso que conecta con la utopía. “En su dimensión mítica, el mito originario de toda utopía es el mito del “paraíso perdido” y el deseo del hombre de recuperarlo constituye lo que se ha llamado “nostalgia del paraíso”. Esta nostalgia del paraíso implica un sentimiento de “caída” que se manifiesta de diferentes formas según las tradiciones religiosas. (...). Y precisamente a la recuperación del Paraíso Perdido es hacia donde se orientan todas las utopías, cualquiera que sea la interpretación que se haga sobre la pérdida. En cuanto a su dimensión histórica, es ella la que hace que la utopía trascienda el ámbito de la pura ilusión, convirtiéndola en una categoría antropológica e histórica. En efecto, aun a pesar del carácter peyorativo con que a veces se utiliza el término, puede considerarse a esta categoría como un importante motor histórico, ya que es la consecución de sus utopías la que hace que el hombre de una época concreta, actúe de una determinada forma, intentando mejorar su realidad presente para alcanzar un futuro mejor”. (Fernández Herrero, 1992: 15).

<sup>134</sup> Hay que señalar que la referencia de países desarrollados, en todos los participantes, es Estados Unidos y Europa y no Japón.

medicinas, dinero, etc.”), imperen los valores ilustrados de igualdad, fraternidad y libertad, junto con los derechos propios del Estado de Bienestar. En el dibujo D89 -realizado por un varón español de la periferia urbana de Madrid- nos encontramos, con una presentación, tipo mosaico, una imagen que enumera y condensa estos elementos constitutivos del desarrollo: igualdad (representada por dos manos de distinto color –y por tanto raza- unidas); “modernidad” (ciudad con rascacielos y avión); “ley” (martillo de juez); y “tecnología y robótica” (robot humanoide).



De los tres valores de la Revolución Francesa es la igualdad la que destacan los alumnos y alumnas en su conjunto y muy especialmente las mujeres rurales y los inmigrantes que se viven como diferentes y por lo tanto la igualdad, para ellos, constituye un derecho, una aspiración y, como veremos en el discurso crítico, una reivindicación. El hecho de que sean los inmigrantes quienes se detienen en este aspecto del Desarrollo puede ser debido, por un lado a que proceden de sociedades menos igualitarias que la española y, por otro lado, a que en ocasiones se sienten tratados de forma desigual.

En este discurso modernizador, el alumnado expresa la igualdad en términos de no discriminación por raza, religión, género y riqueza y aparece enunciada tanto en los discursos como en los dibujos.



*“-Ya, pues por eso. El desarrollo, yo pienso, que tendría que tener parte de eso, en cuanto a igualdad de género, color y todo eso*

*- Religión, raza. ( ) Risas*

*- Que no discrimina a nadie\**

*- Es lo que tiene que ser una sociedad\**

*- \*Es lo que ha dicho ella, una sociedad desarrollada, pues también\*.*

*- Es lo que se busca\**

*- \*Pero no es lo que es posible ni lo que hay actualmente.*

*-Sí.*

*-Se busca la igualdad entre todos, un estado en el que todo el mundo sea feliz, con lo que es, (con) lo que tiene\**

*- Claro una clase media.” (GDV, Mujeres adolescentes nacionales rurales de clase media baja y baja).*

A continuación traemos dos dibujos, elaborados por los participantes en los grupos de discusión GD IV y GD IX, formados por alumnos y alumnas inmigrantes. El primero, D191, pertenece a un varón rural y el segundo, D300, ha sido realizado por una alumna urbana.



En el dibujo D191, el autor, de origen armenio, alumno de un IES rural, ha dibujado tres personas de diferentes colores dándose la mano por encima de un globo terráqueo y con la palabra “IGUALDAR” debajo, como subrayando y reforzando lo expresado más arriba. El participante ha querido decir ¿igualar, igualdad o ambas a la vez? No sabemos si la palabra “Igualdar” es un error ortográfico fruto de la escasez de tiempo que disponía el participante (Se



realizó en 10 minutos, después del grupo de discusión) o de sus dificultades para expresarse en español, o bien, es un neologismo al igual que lo es “glocal”, fusión de global y local, o bien, un lapsus en términos freudianos y por ello especialmente significativo. El globo terráqueo aparece sin división política. Es la tierra entendida como entorno natural, como casa de la humanidad, que acoge a todos los hombres por igual, sin distinción de razas.

Ha utilizado el color (amarillo, marrón claro y oscuro) solo para la cabeza, con rasgos físicos muy distintos, para hacer alusión a las diferencias de género (pelo largo para una mujer ubicada en medio) y de raza. Las manos entrelazadas y coloreadas dejando el resto esbozado. Solo dibuja las personas de cintura para arriba. Con estos recursos expresivos resalta el valor supremo del ser humano en el mundo.

En la misma línea de identificación de Desarrollo con Igualdad, encontramos el dibujo D300, realizado por una alumna púber urbana de un IES del centro de Madrid, de nacionalidad colombiana. En este dibujo se nos muestra una pareja formada por una chica rubia de raza blanca y un chico de raza negra dándose la mano y debajo el siguiente texto “¡Igualdad para todos!”. En la explicación al dibujo escribe: “He dibujado eso porque creo que la capacidad de desarrollo depende de la igualdad y del trato de todas las personas de todo el mundo y de todas las razas”. La unión de las manos que aparece en ambos dibujos simboliza la concordia, “expresa la conformidad, adecuación y armonía entre lo diverso, el estado de paz entre los seres o entre los impulsos del ser” (Cirlot, 1992: 144).

Hay que destacar que justamente este aspecto de los valores de la Ilustración, la igualdad entre personas y países, es uno de los temas tratados en el Punto IV del discurso de Truman, discurso que se ha tomado como fundacional de la era del Desarrollo. Este elemento junto con la libertad y la democracia funciona como un potente reclamo de para la difusión del capitalismo, puesto que se presenta como el modelo que defiende las aspiraciones a un futuro mejor para todos frente al comunismo, modelo competidor en ese momento histórico.

El desarrollo es un discurso de ámbito internacional, aunque también se utilice como discurso de consumo interno nacional, la consecución y extensión de ese “paraíso” a toda la humanidad pasaría por la fraternidad, por la ayuda y

la cooperación internacional. En los discursos de nuestros grupos, se plantea más como ayuda gubernamental (inversiones, ayuda técnica, difusión de innovaciones, educación, etc.) que como una acción individual. Solo en el grupo de alumnos urbanos más mayores (16-18 años) emergen referencias a prácticas caritativas individuales con los más pobres lejanos o cercanos (apadrinamiento y donaciones de ropa usada a la parroquia).

*“- Pues se ayudarán, se ayudarán tos (todos) como hermanos cuando no tengan nada, si codo con codo. Y así todos seremos muy buenos al fin, Al final de todo, todos tendremos nuestro progreso. Por eso, por nuestro lo que sea\**

*-...\* Bueno pero\**

*-...\* Bueno, pero juntos\*\** (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).

En el grupo formado por alumnos varones urbanos adolescentes de clase alta, asistimos a un debate sobre los instrumentos adecuados para la consecución de la igualdad económica donde se plantean propuestas similares al Objetivo de Desarrollo del Milenio número ocho, ODM 8, (fomentar una asociación mundial para el Desarrollo). La discusión gira en torno a la responsabilidad colectiva o individual de la Ayuda al Desarrollo. La propuesta de implementar un impuesto para la ayuda al Desarrollo, es decir, asumir una responsabilidad social acerca de las desigualdades mundiales, es rápidamente confrontada con una postura situada en el pesimismo antropológico. Entienden que los ciudadanos de nuestra sociedad son individualistas y que la exigencia por parte del Estado de un impuesto adicional no sería aceptada por la mayoría de la población. Al igual que las alumnas adolescentes rurales de clase media y media baja, estos alumnos consideran que los cambios de actitud de la ciudadanía hacia comportamientos más solidarios y respetuosos con el medio ambiente, podrían producirse mediante campañas publicitarias promovidas por el Estado.

*“- A lo mejor, para mejorar el desarrollo socialmente también, a lo mejor el gobierno o algo, podía hacer algo de recaudar un dinero obligatorio porque, yo creo que todo el mundo debería aportar algo para los que más lo necesitan, para desarrollar, no solo en su zona, su país, sino en todo el mundo, los países pobres.*

*-El problema es\**

*-\*Yo creo que eso tiene que ver con voluntad propia, tiene que ser caritativo.*

*-Que si es obligatoria tiene que haber conflicto*

*-Hoy decirle a la gente, le cuesta pagar los impuestos de verdad\*-*

*Claro\*- ¿Cómo van a pagar otro impuesto que ni siquiera es para ellos?. Se están quejando del impuesto que está muy alto, para recaudar dinero en el sentido, para invertir en nuestro país. Imagínate si suben aún más para invertir en... otro país.*

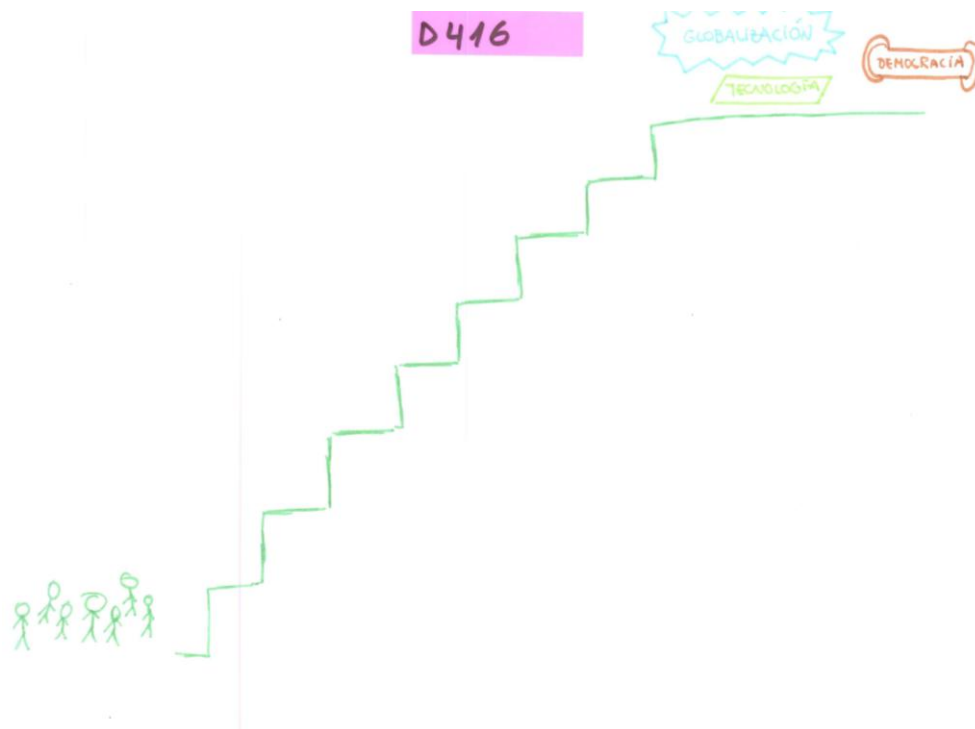
*-Sí, pero si no, piénsalo. Si no lo haces obligatorio, pues como decía J., nadie lo va... Prefieren carreteras*

*-Bueno, Caritas, por ejemplo, es algo caritativo, es voluntad propia, ¿no?". (GD XV: varones autóctonos adolescentes, urbanos, clase alta).*

Otro de los elementos que contribuyen a caracterizar ese “vivir bien” al que se aspira es la democracia que recoge los valores de igualdad y libertad. Este elemento va acompañado de otras dimensiones del Desarrollo a las que se les otorga una importancia similar (globalización, democracia y tecnología). El siguiente dibujo, D416, ilustra esta conjugación entre ellas. Su autora ha dibujado una escalera de ocho peldaños, en cuya base hay siete personas esquemáticas y en la cima tres palabras: “globalización, democracia y tecnología” enmarcadas en diferentes colores. Esta alumna urbana, de nivel socioeconómico medio bajo, acompaña el dibujo con el siguiente texto explicativo en el reverso: “Mi dibujo simboliza el desarrollo como una gran escalera larga y costosa para alcanzar su punto más alto, pero llegar a ella conlleva grandes recompensas. La misión de los humanos que se encuentran al comienzo de la salida es alcanzar esa meta por medio de la ayuda y la cooperación”.

La escalera aparece como metáfora de un proceso gradual que entraña dificultad, esfuerzo para la consecución de la meta, en este caso el Desarrollo identificado con las tres dimensiones señaladas. Según Cirlot “la escalera simboliza la conexión entre la conciencia y el inconsciente porque significa lo mismo en cuanto a los mundos superior, terreno e inferior, pero también simboliza -como todo lo axial- la unión de la tierra y el cielo.” (Cirlot 1992: 44). A su vez, la escalera “expresa el anhelo del hombre por alcanzar un mundo

superior” (Cirlot 1992: 382). El texto que acompaña el dibujo hace referencia a una lógica de consecución de objetivos superiores mediante el esfuerzo y la posposición de la gratificación, en términos muy semejantes a como se plantea en las religiones de salvación. El Desarrollo se presenta como una meta para los que están “abajo”, objetivo que se alcanzará por medio de la “ayuda y la cooperación” en alusión a la fraternidad.



En el ámbito político, la democracia se considera como la forma de gobierno propia del Desarrollo y las dictaduras como el régimen político propio de países subdesarrollados o tercermundistas. El alumnado que soporta este discurso modernizador, establece una relación de causalidad entre democracia y desarrollo a la vez que entiende que la corrupción y las dictaduras son un obstáculo para su consecución. La mayoría de los participantes vinculan la corrupción con los países del Tercer Mundo y solo aparece como problema político ubicado en España entre el alumnado del GDXI (adolescentes varones y mujeres urbanos de niveles socioeconómicos medios y medios altos). Por otro lado, el desarrollo económico por sí solo no garantiza el marchamo de país desarrollado siendo China, junto con Corea y Cuba, uno de los países que más aluden cuando se refieren a las dictaduras.

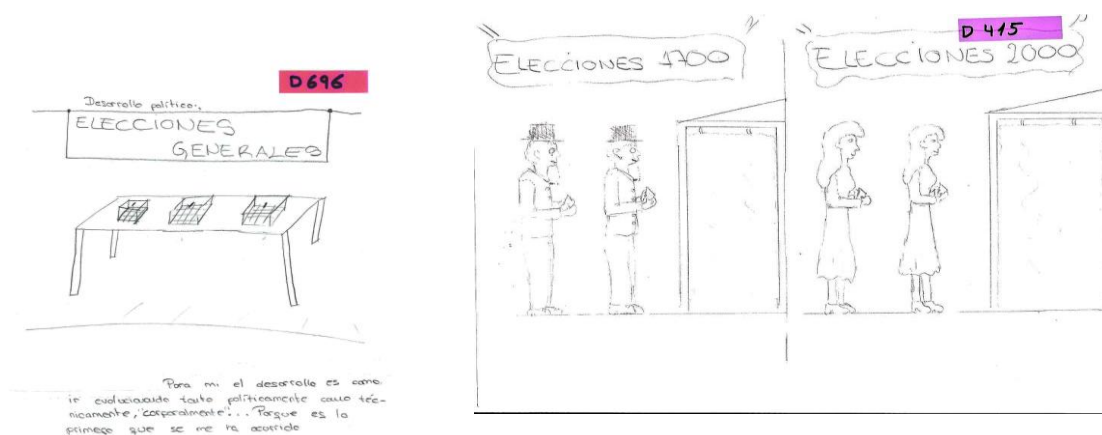
*“- Por ejemplo China es una..., dictadura y...y no se permite hacer lo que quieras. Tienes que estar..., Estás obligado a lo que dice el...el jefe de..*

*.- sí, de la dictadura. Del comunismo. (silencio)*

*.- Pues sí. Que si hay un dictador que eh...aplica su pensamiento a todo el país pues el país uff...queda mal. (silencio)*

*- Pues que si tiene limitaciones como las de un dictador no se puede desarrollar tanto. Económicamente, intelectualmente, pues las libertades y..." (GD XIII, varones autóctonos adolescentes, rurales).*

El modelo político propio del desarrollo, el mejor posible, es la democracia tal y como se conoce en las sociedades occidentales. El símbolo por excelencia de la democracia es el ejercicio del voto. Así abundan las referencias a los procesos electorales tanto en las conversaciones grupales como en los dibujos. Por su plasticidad, nos centraremos en algunos de ellos. Traemos tres dibujos que reflejan los elementos más característicos de este discurso modernizador acerca del Desarrollo político: las elecciones como el aspecto central y más visible de la democracia; la consecución del voto femenino como derecho político y la llegada de Obama a la presidencia de Estados Unidos como culminación de un proceso de desarrollo histórico.

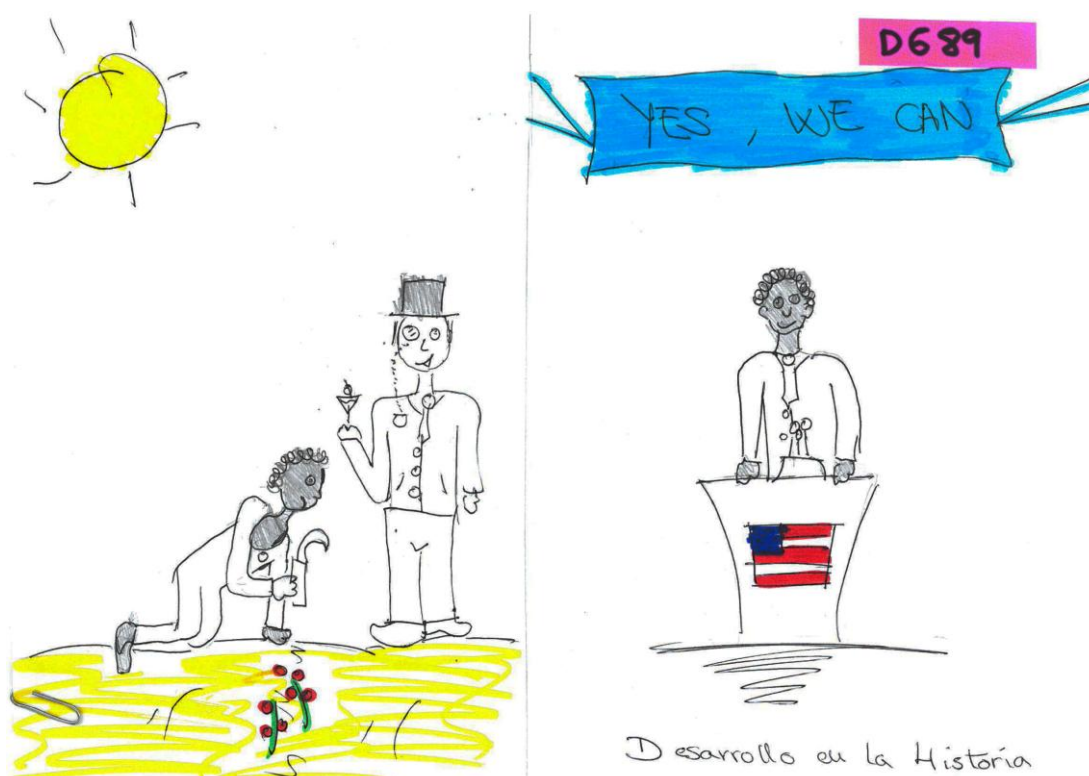


El primer dibujo, D696, realizado en lápiz por una alumna urbana de clase media titulado “Desarrollo político” muestra una mesa con tres urnas electorales y encima un cartel con la inscripción: “ELECCIONES GENERALES”. En la parte inferior, explica: “Para mí el desarrollo es como ir evolucionando tanto políticamente como técnicamente, “corporalmente”..., Porque es lo primero que se me ha ocurrido”.

El segundo dibujo, D415, realizado por una adolescente urbana de clase baja, identifica el desarrollo con el Desarrollo Político, entendido como un

avance concretado en el acceso de las mujeres al voto, es decir, la igualdad de derechos políticos. El dibujo está dividido verticalmente en dos partes en las que aparecen personas esperando en una fila. En la parte superior titula: “Elecciones 1700” y “Elecciones 2000”. En el primer dibujo aparecen solo hombres de aspecto decimonónico, ataviados con sombrero dispuestos a votar esperando delante de una cabina electoral y en el 2º, solo mujeres en la misma disposición y postura. Se acompaña del siguiente texto explicativo: “Es la diferencia entre el pasado y ahora. Antes eran un poco machistas y ahora es la igualdad entre el hombre y la mujer”.

Finalmente, el dibujo D689, realizado por una alumna urbana de clase media baja participante en el GDXVIII, nos muestra lo que para ella es la culminación del proceso de Desarrollo ejemplificado en el acceso de un hombre de raza negra a la presidencia de Estados Unidos, el país más poderoso del mundo y referente del Desarrollo.



En este dibujo dicotómico aparece en la primera parte una persona de raza negra arrodillada con una hoz en la mano trabajando, a los pies de un personaje que identificamos con un capitalista por algunos atributos prototípicos (Chistera, monóculo y una copa de Martini). Esta imagen transmite la situación de enorme desigualdad entre “ricos blancos y esclavos negros”. En

la parte derecha del dibujo, aparece una tribuna, con la bandera de los USA, cuyo orador es un hombre de raza negra, Barak Obama, con una gran pancarta sobre su cabeza con el lema de su campaña electoral: “yes, we can”. En el pie del dibujo ha escrito: “Desarrollo en la historia”.

Estos tres dibujos están realizados por mujeres españolas. En el conjunto de materiales obtenidos, se observa una mayor preocupación e interés de las mujeres por las cuestiones relacionadas con los aspectos sociales en general y en particular con la conquista de derechos políticos de grupos tradicionalmente discriminados como las mujeres y los negros.

Todos ellos plantean una línea procesual con la utilización de diferentes recursos expresivos en los que el texto fija el sentido (Barthes, 1976). Se trata de una línea evolutiva histórica en la que unos colectivos pasan de una situación considerada peor (sin derechos políticos) a otra considerada mejor (con derechos políticos). La ejemplificación en el voto femenino y la llegada de Obama a la presidencia de Estados Unidos, serían los máximos exponentes del resultado positivo de este proceso. Éstos hechos funcionan como elementos legitimadores del discurso modernizador al concretar las aspiraciones de mayor igualdad y democracia que pregona.

Esta creencia en la democracia y en la igualdad de oportunidades se encuentra plasmada tanto en dibujos como en las conversaciones grupales del alumnado de niveles socioeconómicos bajos y medios bajos. Como muestra, transcribimos el siguiente fragmento de la conversación del GD XVIII.

*“-Pues yo lo enfoco más como a la evolución, a la historia, no en plan económico de unos avanzan y otros no. También lo mismo, que hemos mejorado, como he dicho antes, y que, ahora votan las mujeres, ahora nos tienen con más respeto. Antes había mucho machismo..., eh, ... Por ejemplo, las personas de color eran como más esclavos, por así decirlo. Ahora los chavales se relacionan con gente de otros países ¿Sabes? Eso antes era en plan..., pues se rechaza, nos juntamos más. No sé. He visto mejoras, en plan que no sea económico, hay mejoras. El presidente Obama. (RISAS). Que antes eran..., Pues eso..., Que antes, pues eso, lo que he dicho. A las personas de color se las trataba como esclavos, como que por ser de color no podrían llegar a nada y ahora, hay presidentes y personas.... Pues que se les tiene más en cuenta, como*

*personas normales, por así decirlo. (M-\* ¡Ajá!) \* , Que lo son pero..., antes no tenían el mismo trato". (GD XVIII, mujeres nacionales y extranjeras urbanas clases medias y medias bajas).*

Cuando este discurso modernizador se confronta con las contradicciones que se plantean desde el discurso que hemos llamado crítico, tales como la contaminación, las guerras, la desigualdad endémica y creciente, la sobreexplotación de recursos naturales, etc., se argumenta que esos efectos no deseados son asumibles en la medida en que el progreso se considera un fin superior. O bien que los logros alcanzados compensan los sacrificios realizados.

De esta forma el discurso modernizador hegemónico del desarrollo funciona como una ideología, una mitología<sup>135</sup> en términos de Martín Serrano (2006) o una creencia en palabras de Rist (2002) que legitima una idea occidental de cambio social, cristalizada en el capitalismo y la modernización.

Hasta aquí la descripción a grandes rasgos del discurso que hemos llamado modernizador. Nos hemos detenido más en él por ser el núcleo central de la representación del Desarrollo que posee el alumnado y por ser el más abundante en los materiales producidos. Hay que señalar de nuevo que el contexto escolar tiende a reproducir y potenciar los discursos hegemónicos (Sureda Negre, 2013).

A continuación vamos a describir brevemente, los discursos que hemos llamado crítico y postmoderno. Ambos discursos aparecen de forma más estructurada entre los chicos y las chicas más mayores. Se saben minoritarios y defienden sus posiciones de una forma más o menos activa. Estos discursos se generan a partir de la toma de conciencia de las contradicciones entre el discurso anteriormente descrito, sus prácticas y sus resultados. En especial las contradicciones relacionadas con los efectos no deseados a nivel global provocados por la industrialización y la modernización.

---

<sup>135</sup> Barthes (2005: 238) utiliza la noción de mito como instrumento analítico para desvelar el abuso ideológico que se esconde en los discursos que se nos presentan como "evidentes por sí mismos", obviando los procesos históricos de formación de su significación. Para este autor, el mito es un modo de significación, "el mito está constituido por la pérdida de la cualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción (...) (el mito) trastoca lo real, lo vacía de historia y lo llena de naturaleza, despoja de su sentido humano las cosas de modo tal, que las hace significar que no tienen significado humano".





### 6.3. DISCURSO CRÍTICO.

*“...porque a mí la contaminación no, no me gusta (...) No. No me gusta no, me parece muy mal y eso, sobre todo tantas fábricas en un mismo lugar. ¡No!”*  
(GDIV, alumnos y alumnas extranjeros púberes, hábitat rural)

Entre los alumnos más mayores y reflexivos emergen en nuestros grupos de discusión fracciones que cuestionan el discurso modernizador que acabamos de describir. Este otro discurso que vamos a denominar crítico, plantea los límites de este modelo de la modernización tanto en sus relaciones con la naturaleza (medio ambiente) como en las relaciones sociales a nivel nacional e internacional.

En este discurso crítico encontramos dos posiciones discursivas, una más continuista (cercana a los postulados del desarrollo sostenible propuestos por el informe Brundtland) que mantiene la fe en la ciencia como medio para alcanzar el bienestar de las sociedades, al tiempo que reclama el establecimiento de límites al desarrollo. Y otra posición más reflexiva, consciente del peligro real de colapso civilizatorio a escala planetaria, que reclaman soluciones urgentes. Esta segunda posición denuncia una situación de “progreso regresivo” en la línea de Arendt o Primo Levi donde el crecimiento económico no va aparejado de un desarrollo moral de la sociedad. Advierten del carácter dual y contradictorio del desarrollo sin llegar a negarlo.

Los límites medioambientales se refieren en primer lugar a la polución que genera la industria y los medios de transporte. La temática medioambiental se convierte en un elemento distintivo y estratégico del discurso crítico frente al modernizador. Así, mientras que para alumnos situados en las posiciones más desarrollistas del discurso modernizador, especialmente los de origen chino (GDII y GDIII), la contaminación, consecuencia de la actividad industrial, se admite como un mal menor ante el fin supremo que es conseguir que el país se desarrolle lo más rápidamente posible; para quienes han vivido de cerca las

consecuencias de la contaminación del accidente de Chernóbil (GDIV, alumnos y alumnas procedentes de Armenia y Ucrania), hay umbrales que no se deben sobrepasar por los riesgos para la salud que conlleva la contaminación. Es en este grupo donde aparece de forma más contundente la sostenibilidad en relación con las consecuencias negativas para las generaciones futuras de la contaminación generada por la industrialización. Como veremos más adelante, esta posición es compartida por el grupo formado por las mujeres rurales de clase media.

*“- Es desarrollo, esto es desarrollo pero..., mal desarrollo. O sea, aquí esto hace 30 años o 40, estas fábricas serían difíciles de construir, de mantenerlas. Pero ahora se han podido hacerlas pero contaminan más de lo que...,\**

*- \*Excesivamente.*

*- ...Más de lo que debería.*

*- ¿y es mala la contaminación?*

*- Si*

*- Si porque aunque nosotros no la suframos, la gente la va a sufrir dentro de 200 años o así, como mucho\**

*- \*pues que... tendrán más enfermedades.*

*- Será difícil salir adelante.*

*- No tendrán tanta libertad de hacer lo que quieran...No podrán salir a la calle...ciertas horas del día (...) (hablan en Armenio). Porque si por ejemplo, por lo que sea, se rompe la capa de ozono. Por ejemplo, es un ejemplo y caen los rayos del sol, por ejemplo, habrá ciertas horas que no puedas salir a la calle porque sea muy mala o muy perjudicante. Aquí la gente, por ejemplo, si sigue así, dentro de unos... dentro de unos cuantos años, la gente por ejemplo, niños como nosotros que hayan vivido allí y después y ya tengan hijos puede que algunos hijos ya sean..., minusválidos, nazcan minusválidos.*

*- Mal desarrollados.*

*- Por ciertas enfermedades y esas cosas”. (GDIV: varones y mujeres extranjeras púberes, rurales clase baja y media baja).*

En este verbatim aparece explícitamente la idea de “mal desarrollo” aludiendo a los efectos negativos que tiene el deterioro del medio ambiente

producido por el desarrollo económico sobre la salud de las personas y la vida humana en general. Estos alumnos y alumnas, al constatar las consecuencias indeseadas del desarrollo económico e industrial, elaboran una crítica al mismo teniendo como sustrato la misma lógica de la metáfora biologicista, de modo que lo califican como “mal desarrollo”. Simultáneamente introducen una valoración moral que apunta a la necesidad de establecer controles y límites a ese desarrollo. Nótese que esta crítica emerge desde una posición contradictoria, pues se trata de emigrantes económicos que buscan en España, una mejora de sus condiciones de vida. Sin embargo, a su vez, son conscientes de los problemas ambientales que este modelo de desarrollo trae consigo.

Como señala Tortosa (2009), el concepto de maldesarrollo, al igual que el de desarrollo, es deudor de la metáfora biologicista según la cual los procesos de desarrollo económico y social, del mismo modo que ocurre con los seres vivos, implican el despliegue de potencialidades en un proceso natural, gradual y beneficioso, de acuerdo con un código genético establecido. Así pues, implícitamente se asume que el Desarrollo es un proceso positivo y deseable. En consecuencia, el maldesarrollo es utilizado para aludir a los trastornos, malformaciones y desequilibrios, que se originan en ese proceso de desarrollo económico que conduce al malestar y no al bienestar perseguido. En este sentido, Tortosa afirma que el maldesarrollo contiene un componente empírico (lo observable) y otro crítico (lo indeseable). El primero alude a la constatación de los fracasos del modelo de Desarrollo a escala mundial y el segundo a la valoración negativa de esos efectos.

Hay que resaltar además que este alumnado incorpora en su discurso, por un lado, una visión universalista en el sentido de extender su preocupación sobre los efectos del “maldesarrollo” a la humanidad presente y futura, aludiendo así a la necesidad de un Desarrollo sostenible. Y, por otro lado, aflora una noción de bienestar desvinculada del consumo y más relacionada con la libertad y la salud pública, que el modelo imperante hace inviable.

Esta misma mirada ética que reclama una regulación del modelo de Desarrollo actual impregna la conversación del grupo XII, formado por mujeres rurales españolas de clase media y media baja. Este es el grupo en el que se localiza de manera más nítida y matizada el discurso crítico. La conversación

grupala gira en torno a “lo que es Desarrollo” y a “lo que debería ser” el “desarrollo bueno” o “el verdadero desarrollo”. El Desarrollo, para estas alumnas, es “mundialización”, “explotación de los seres humanos y de la naturaleza”; sin embargo, en su opinión, el desarrollo debería ser “evolución con igualdad para todos” lo que implicaría un cambio en el estilo de vida hacia uno respetuoso con la naturaleza.

*“-Yo creo que se debería hacer un desarrollo sostenible, pero sobre todos los ámbitos. Ni mucho ni poco, joé, también si estamos hablando de globalización, aparte de la economía y países tercermundistas y de primer mundo, también se puede hablar de... creo yo, vaya, de... del ecosistema, de la ecología y todo eso ¿sabes? A ver.. tampoco sé mucho sobre el tema pero si pffff... si por ejemplo estamos talando toda la selva del amazonas que se supone que es el pulmón verde o no sé cómo se llama del mundo, pffff ¿qué desarrollo ecológico hay ahí? Desarrollo ¿para qué? ¿para hacer más casas? ¿Para hacer más dinero? Pero si te estás matando el mundo que es donde vives, te estás... no sé. (...)*

*- Desarrollo sostenible ahora no hay.*

*- Pero no, va a llegar un punto en que el desarrollo va a ser y es incontrolable... no va a haber desarrollo. Tú no te puedes desarrollar económicamente, ni industrialmente, ni tecnológicamente ni... siquiera socialmente.., si previamente no tienes una buena base que te dé... vida... o como lo quieras llamar”. (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja).*

Como se puede observar estas adolescentes señalan algunos aspectos negativos y problemáticos del modelo de desarrollo actual haciendo hincapié en sus límites medioambientales, al considerar que la industrialización y el consiguiente agotamiento de los recursos naturales ponen en riesgo las condiciones de habitabilidad y reproducción de la vida humana en el planeta. En consecuencia, denuncian las contradicciones del modelo de desarrollo actual, y en última instancia de la civilización occidental, que nos aboca a una situación de “progreso regresivo” debido al carácter dual de unas fuerzas productivas que se alzan a la vez como fuerzas destructivas (Almazán Gómez, 2016: 150). En este sentido, algunos autores como el premio Nobel Paul

Crutzen utilizan el término Antropoceno para referirse a una nueva época geológica provocada por las grandes modificaciones que está sufriendo el planeta Tierra debido a la acción humana<sup>136</sup>. La novedad radica en la escala de dichos cambios, comparables a los de los grandes procesos geológicos, que en esta ocasión pueden conducir a un ecocidio.

Este cuestionamiento sobre la viabilidad medioambiental del modelo de desarrollo capitalista aparece también en varios dibujos (D351, D414, D422, D685). El dibujo D414, realizado por un alumno de bachillerato de clase media baja, habitante de un distrito sur de la ciudad de Madrid, redonda en esta idea de alertar sobre el peligro de destrucción planetaria por la acción humana, al tiempo que apela a la necesidad de un profundo cambio ético que reconduzca el modelo actual de desarrollo.



En este dibujo, destaca en el centro del papel, una enorme máquina de trabajos pesados semejante a una excavadora con tracción de orugas, en cuya parte delantera lleva un dispositivo que parece una boca serrada. La

<sup>136</sup> Según Almazán Gómez (2016, 150) los tres fenómenos críticos que contribuyen a estos cambios son: “ en primer lugar, la desaparición masiva de especies al hilo de la destrucción de los ecosistemas que les dan cobijo y de las modificaciones climáticas a gran escala (...), en segundo lugar, la sobrecarga de los sumideros biológicos, que tiene como caso paradigmático el aumento de la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera y el consecuente aumento de la temperatura global (...) y por último, el agotamiento de recursos minerales entre los que se incluirían los minerales fósiles.”

“megamáquina”<sup>137</sup> avanza engullendo el bosque, ubicado en la parte izquierda a dentelladas; mientras los animales que lo habitan huyen. La parte trasera de la máquina expulsa un automóvil junto a una ciudad rodeada de un muro con alambradas y torres de vigilancia.

Dentro de la fortificación despuntan rascacielos que recuerdan edificios emblemáticos como el “Empire State Building”, o la torre de comunicaciones de Shanghái. Sobre la máquina se puede leer un rótulo con la palabra “HUMANITY”. El texto que acompaña el dibujo y que transcribimos a continuación, ocupa el tercio inferior de la hoja y contribuye de manera decisiva a reforzar el mensaje: “Para mí el desarrollo es la mejora de algo. Un proceso que si se lleva de manera correcta puede ofrecer grandes ventajas. Mi sensación actual es que no se invierte de manera correcta en desarrollo y se realiza la mitad del trabajo. Pensamos en vivir mejor, gastar más, viajar más rápido, etc., y no pensamos en como viviremos cuando se nos acaben los recursos. Esta situación no es total pero si mayoritaria y, a mi parecer, a la humanidad le falta mucho desarrollo, no tecnológico sino moral.”

Queremos hacer hincapié en la estructura narrativa de este dibujo que se sirve de la dirección y el sentido de los procesos representados para poner de relieve los aspectos contradictorios del desarrollo. Por una parte, si leemos el dibujo de izquierda a derecha, (sentido tradicional del avance o progreso en nuestra cultura) encontramos que la naturaleza por la acción del hombre, se transforma en cultura. Es decir, la humanidad, convertida en una “megamáquina”, devora la naturaleza -simbolizada por los animales y el bosque- para convertirla en automóviles y en ciudad moderna fortificada, símbolo del desarrollo. Por otra parte, el sentido en el que avanza la máquina,

---

<sup>137</sup> Lewis Mumford en su estudio histórico sobre la innovación tecnológica en occidente elabora una historia de las tecnologías en la que muestra las implicaciones de las condiciones morales en la tecnología y viceversa. En su análisis tiene en cuenta las dimensiones ambientales, tecnológicas y urbanísticas. Critica la idea decimonónica de progreso centrada en los aspectos instrumentales y cuantitativos desplazando el foco hacia los aspectos culturales y morales. Introduce el concepto de “megamáquina” para aludir a los complejos sistemas sociales que incorporan seres vivos, máquinas, formas de hacer, etc. como por ejemplo, el sistema social de las “monarquías divinas” del antiguo Egipto que permite la construcción de las pirámides. Según este autor, la tecnología existe inscrita en una megamáquina que es la propia organización social. Por tanto, según Mumford, la tecnología al ser un elemento socialmente construido puede ser tanto la causa como el efecto del cambio social.

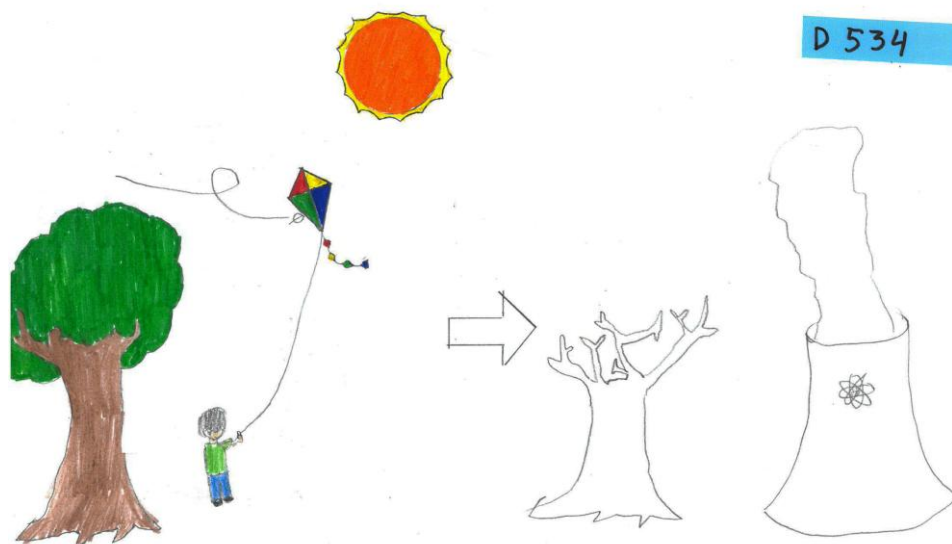
de derecha a izquierda, indica retroceso, evocando así la idea de progreso regresivo, es decir, avanza en unos aspectos a costa de retroceder en otros.

Además, el autor se sirve de algunos elementos como las nubes para la connotar la oposición entre naturaleza y cultura, el antes y el después. Así en el cielo de la parte izquierda, correspondiente al bosque, dibuja un tímido sol con nubes y pájaros, elementos cargados positivamente, mientras que sobre la ciudad se cierne una tormenta con relámpagos que descargan sobre la antena de telecomunicaciones. Se puede inferir una crítica a la voracidad desmedida de los procesos de desarrollo con una apelación, en el texto, a la necesidad de una moral que establezca las normas para el “correcto” o el “buen desarrollo”.

Otra imagen sintética de esta idea de los riesgos medio ambientales que entraña el progreso industrial nos la proporciona un alumno adolescente urbano de clase alta en el dibujo D534. Las dos fases que se muestran en este dibujo están separadas por una flecha para indicar que existe una transición entre dos situaciones o momentos. En el lado izquierdo observamos un robusto y frondoso árbol junto a un niño que juega con una cometa colorida; todo ello presidido por un sol radiante que recuerda al sol sonriente del emblema del movimiento antinuclear. De esta situación idílica, marcada por la utilización de colores vivos, se pasa a otra catastrófica, dibujada en blanco y negro, en la que se observa el tronco de un árbol muerto (que se corresponde con el árbol de la escena anterior). A su derecha, dibuja una chimenea humeante de una central nuclear. En el anverso del dibujo ofrece la siguiente explicación: “Porque un desarrollo también quita la vida o arruina la vida”. El árbol como símbolo de la naturaleza y como árbol de la vida aparece en este dibujo junto a un niño, conformando una “imago mundi” cándida e inocente a la vez que ideal y paradisiaca. El ambiente lúdico de la stampa representado por el niño y la cometa evoca la edad de la inocencia y el futuro en potencia. Esta imagen ideal contrasta con un árbol muerto (representado por un tronco sin hojas) debido a la contaminación de la central nuclear presente metonímicamente por la chimenea humeante con el símbolo de la energía nuclear. Desaparece de la escena el elemento humano, sustituido por su obra, la chimenea. El texto explicativo insinúa el carácter contradictorio, peligroso y oscuro de “un determinado desarrollo”. Asistimos a una posición crítica con el modelo de desarrollo que nos plantea los límites del mismo y cuestiona la relación



automática entre progreso y bienestar inherente a la idea hegemónica de desarrollo.



En cambio, el alumnado urbano de más edad (GDI, nacionales e inmigrantes de clase baja; GD IX, clase media y sobre todo los de clase alta GD XV y GDXVI) conscientes de los problemas medioambientales de nuestro modo de vida, y no estando dispuestos a renunciar al mismo; expresan su esperanza en la innovación y el perfeccionamiento de tecnologías más limpias, alternativas a los combustibles fósiles, que según ellos, acabarán por implantarse de un modo general cuando se abaraten sus costes. Hablan de autobuses urbanos a gas y de coches eléctricos y solares como exponentes de una alternativa energética incipiente e incierta. Este alumnado se sitúa en una posición discursiva que se encuentra cercana a los postulados del informe Brundtland en el que se institucionaliza el concepto de desarrollo sostenible.

*“- Yo creo que sí, que sí, que tiene razón porque... desarrollo, desarrollas algo es justamente para mejorarlo, mejoras algo en un campo, pero a lo mejor en los demás campos se cierra algo. Por ejemplo, tu puedes hacer un coche para... para no tener que andar\**

*- Pero te cargas el planeta\**

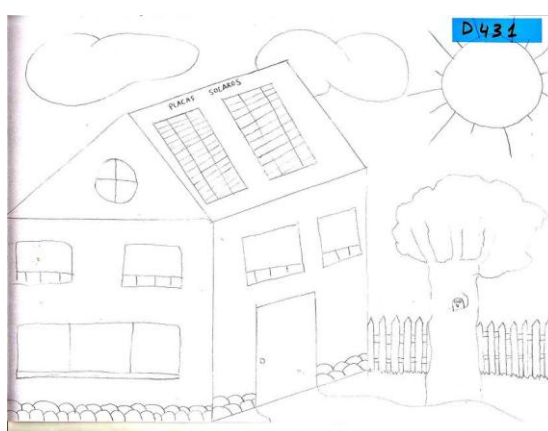
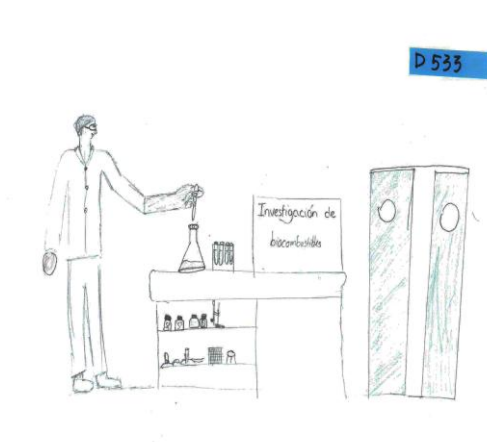
*---\*Pero claro, pero eso contamina.*

- *Tú puedes hacer un arma para defenderte de los malos. Pero... ¿Quién son los malos y quién son los buenos? La cosa es así (bajito)*
- *Yo creo que sí, yo creo que tienes razón en eso.*
- *Hombre, no todo lo del desarrollo es malo, pero.... porque por ejemplo, las medicinas no son malas. Si solo se desarrollara eso, pues habría menos enfermedades. Te puedes curar. Antes no, te cogías un constipado y te morías.*
- *El mismo cáncer. Ahora ya están averiguando pues para que la gente no se muera, ahí. Darle tratamiento. Esos son.*
- *Si porque no buscan por ejemplo, energías alternativas que sabiendo que la gente se está matando por el petróleo o sea, no hay dinero, hay poco petróleo\*\*". (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Un aspecto interesante de este verbatim es la reflexión que estos alumnos y alumnas hacen sobre el uso de las tecnologías. En este discurso crítico se abandona parcialmente el determinismo tecnológico presente en el discurso modernizador según el cual, las tecnologías son esencialmente buenas y determinan en sí mismas de manera positiva el desarrollo socioeconómico de las sociedades. El discurso crítico rompe con esta idea e incide sobre la finalidad de las tecnologías, sus usos y consecuencias y, por tanto, va a defender aquellas que permitan un desarrollo ambiental y socialmente sostenible.

No obstante, también encontramos abundantes dibujos donde aparecen las llamadas tecnología limpias, o energías alternativas de acuerdo con el discurso oficial de la sostenibilidad ambiental. La tecnología se convierte en esta posición discursiva en el medio a través del cual se pueden paliar los efectos negativos del desarrollo. El optimismo depositado en la ciencia y la técnica como espacio de salvación, hace que las llamadas tecnologías limpias o alternativas, sean aceptadas de una manera acrítica, sin tomar en consideración todas sus implicaciones. Los dibujos que presentamos a continuación aluden directamente a una transición hacia un modelo energético más sostenible, abarcando distintos ámbitos: la investigación de nuevos combustibles (D533), la producción y consumo doméstico de energía solar (D431) y la producción de energía eólica (D599 y D614). Todos los dibujos

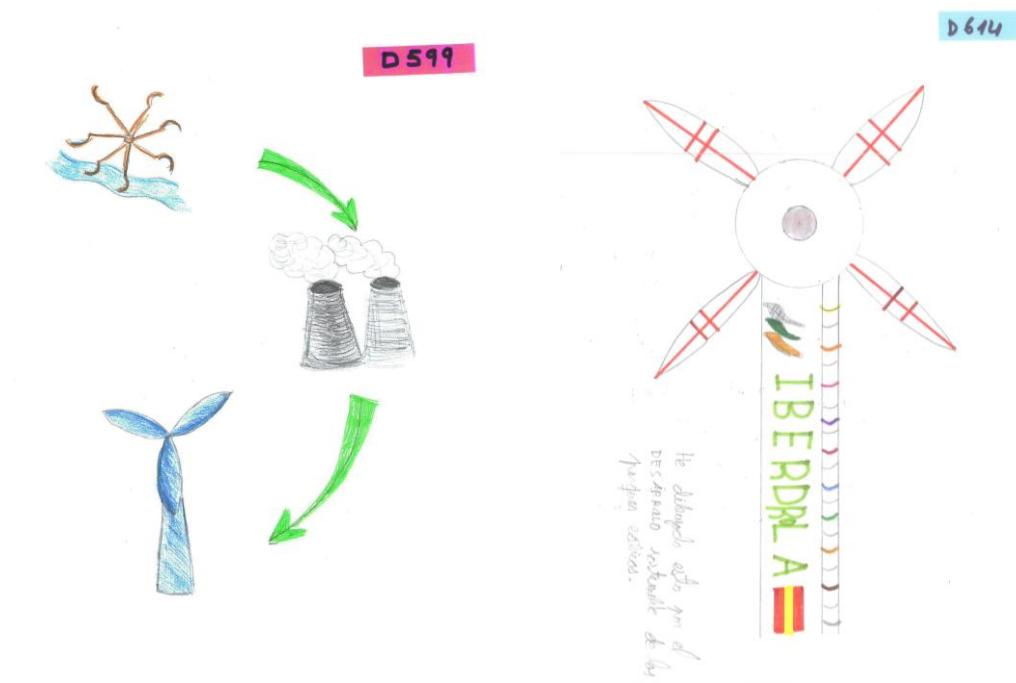
presentan una visión positiva y optimista de este nuevo modelo energético que se refleja en los colores empleados, en la presencia del sol radiante y en la disposición armoniosa de los elementos. A continuación, nos detendremos en cada uno de ellos. En el dibujo D533, realizado por un varón púber urbano de clase alta, titulado “investigación de biocombustibles” muestra una escena de laboratorio con una mesa con tubos de ensayo y un matraz aforado, (símbolos propios de un laboratorio de química) en los que está manipulando un varón protegido con guantes y gafas. En la parte derecha una puerta entreabierta sugiere una apertura a otros espacios, al futuro, a nuevas posibilidades.



El dibujo D431, ejecutado por un varón rural de clase media, nos muestra una casa unifamiliar con un jardín vallado en el que crece un árbol frondoso en cuyo grueso tronco se observa una oquedad con un pájaro. La casa, de amplios ventanales, tiene paneles solares que ocupan casi la totalidad del tejado y sobre ellas escribe “placas solares” para identificarlas. El dibujo está presidido por un cielo con sol y nubes no amenazantes. El paisaje sugiere una naturaleza cuidada, domesticada que convive en armonía con el hombre. Los elementos tecnológicos aparecen de manera equilibrada con la naturaleza silvestre, representada por el pájaro. Encontramos en esta imagen dos símbolos arquetípicos de gran potencia: la casa y el árbol. Por un lado, la casa constituye nuestro lugar en el mundo y, por otro lado, el árbol es un símbolo paradisiaco sobre todo cuando se inserta en un jardín. En términos simbólicos el jardín “representa la naturaleza ordenada, cuidada, cercada; símbolo de la conciencia frente a la selva, ámbito de lo inconsciente” (Martínez, 2012: 250). El jardín también es la imagen del paraíso bíblico, símbolo de la belleza y la

abundancia, de felicidad y de inmortalidad (Martínez, 2012). Hallamos en este dibujo una representación de la idea de desarrollo vinculada con una imagen de un paraíso “sustentable”, gracias a tecnologías que utilizan energías renovables.

El dibujo D599, elaborado por una mujer española adolescente de clase alta, muestra tres elementos que aluden a tres tipos de producción de energía (noría hidráulica, central térmica y molino eólico) unidos con flechas de color verde formando una semicircunferencia. Las flechas expresan transiciones, de un elemento a otro. Estas transiciones se dan en el sentido de las agujas del reloj, que en nuestra cultura está asociado al avance y al progreso temporal. Acompaña al dibujo el siguiente texto aclaratorio: “para mí el desarrollo es la evolución de algo original (una idea, un bebé). Lo he dibujado así porque quería mostrar cómo hemos cambiado la manera de transformar energía para nuestras necesidades y el último paso de este desarrollo (que nos falta) que es evitar daños al planeta”. Se trata de un dibujo con esquema evolutivo que apunta hacia el ciclo sin concluirlo. El futuro queda abierto a otras posibles etapas energéticas inocuas para el planeta.



Por último el dibujo D614, representa un aerogenerador al que acompaña un texto que transcribimos: “He dibujado esto por el DESARROLLO

sostenible de los parques eólicos”. En la torre del molino aparece en grandes letras en color verde el nombre con el logotipo de la empresa eléctrica “Iberdrola”, seguida de la bandera de España. En esta imagen destacamos la huella de los elementos contextuales. Nuestro país recientemente se ha convertido en una potencia en la producción de energía eólica. La proliferación de parques eólicos ha poblado el paisaje<sup>138</sup> de molinos y el alumno, un varón adolescente español, urbano de clase media, lo ha plasmado en su obra. En este caso el desarrollo se entiende como sostenible y se identifica con las nuevas formas de producción de energía, también llamadas energías verdes. Lo hace con el molino eólico de una empresa que tiene una importante cuota de mercado eléctrico. El dibujo remite al universo concreto y específico de prácticas sociales y comunicativas del contexto social e histórico en que se ha producido (Piñuel, 2002). Una vez más, observamos como en el proceso de objetivación de la representación, se toman del conjunto de informaciones sobre el desarrollo aquellas que circulan en su entorno social más próximo.

El discurso crítico traslada el foco de la tecnología en sí hacia los usos de la misma abandonando el determinismo tecnológico propio de discurso modernizador. Las tecnologías ya no se consideran intrínsecamente positivas o neutras. Son evaluadas en función de sus efectos: pueden matar, crear dependencia, incomunicación, y por último y principalmente, las tecnologías tienen consecuencias negativas sobre el medio ambiente. En la medida en que el discurso crítico emerge a partir de la conciencia de los efectos negativos del desarrollo sobre el medio ambiente, se van a cuestionar las tecnologías tradicionales por ser contaminantes, aunque, paradójicamente el alumnado que porta este discurso crítico, deposita su confianza en las mismas y en la ciencia como instrumento para superar esos efectos negativos.

La fe renovada en el conocimiento científico y en las tecnologías, ahora llamadas sustentables, supone el mantenimiento de la confianza en la ciencia y la tecnología, propia de la idea de progreso del discurso modernizador, adaptada ahora a las actuales circunstancias históricas. En este sentido podemos afirmar que el discurso crítico constituye un verdadero sistema

---

<sup>138</sup> Según datos publicados por el *Global Wind Energy Council*, en 2015, España ocupaba el cuarto lugar en el *ranking* mundial de potencia eólica total instalada al final de cada año (en megavatios) en todo el mundo. <http://www.gwec.net>.

periférico que sirve de protección al discurso modernizador que es el núcleo central de la representación del Desarrollo que posee el alumnado participante en esta investigación. En esta misma línea, Arturo Escobar establece una crítica al concepto de desarrollo sustentable del informe Brundtland (1987) por entender que éste asume una serie de realizaciones cruciales de la modernidad occidental entre las que destaca: “la creencia en la posibilidad de un conocimiento científico objetivo; (...) una actitud frente al mundo que exige que este sea considerado como algo externo al observador, pudiendo entonces ser aprehendido como tal, conocido y manipulado; (...) la insistencia en que la realidad social puede ser «gestionada», que el cambio social puede ser “planificado”, y que la gestión de lo social puede ser mejorada paulatinamente; (...) la asunción de la existencia de una cultura económica dada (que es la cultura económica occidental)”. (Escobar, 1995: 9).

Hasta aquí hemos tratado un primer aspecto del discurso crítico más vinculado a las consecuencias medioambientales negativas del Desarrollo. El segundo elemento a partir del cual surge el discurso crítico está relacionado con los problemas sociales, principalmente desigualdad económica, individualismo y competitividad. El alumnado hace una defensa del bienestar en su vertiente más social, invocando valores inmateriales tales como la equidad, los derechos sociales, y la sociabilidad.

Los modos de sociabilidad más comunitaria son reivindicados como uno de los requisitos irrenunciables del desarrollo en su dimensión social por todos los chicos y chicas habitantes del medio rural. Éstos distinguen entre desarrollo tecnológico y social. Ponen el acento en la no relación causal entre ambos: el desarrollo tecnológico, según ellos, no aporta necesariamente un desarrollo humano ni moral. Por ejemplo, para las adolescentes nacionales rurales de clase baja y media baja, el desarrollo humano tiene como base las relaciones sociales de tipo personal y afectivo, próximas al concepto de comunidad de Tönnies (1947). Además reivindican los modos de sociabilidad propios del ámbito rural que idealizan, resaltando la ayuda mutua por oposición al individualismo que atribuyen a la ciudad.

*“-No es lo mismo Desarrollo tecnológico que desarrollo humano.*

*-Un país puede ser muy pobre en desarrollo tecnológico y en desarrollo humano y eso muy\**

*-\*avanzado\**

*-\*Muy rico. Por ejemplo, lo que hemos dicho antes, que un pueblito pequeño, aunque no tengas tecnología, hospitales y cosas de estas, pues estás mucho mejor que en una ciudad. Tú vas a una ciudad y nadie te habla. Tú vas a un pueblo y te habla todo el mundo.*

*-Claro, exactamente. Tropiezas a alguien y te saluda, y en la ciudad, pues no.*

*-Y en estos pueblos\**

*-\*Te miran mal. (en la ciudad).*

*-En los pueblos se conoce todo el mundo.*

*-Se ayudan entre ellos, en una ciudad no". (GDV: mujeres autóctonas, adolescentes, rurales clase baja y media baja).*

La fracción más concienciada del grupo de varones nacionales rurales defiende que el desarrollo económico debe ir indisolublemente unido al desarrollo social, que para ellos consiste fundamentalmente en la existencia de condiciones laborales dignas y en la cobertura universal de los derechos propios del Estado de Bienestar. Desde su punto de vista, la carencia de este segundo requisito convierte a una sociedad en subdesarrollada. Aquí rompen con el discurso modernizador de una manera radical, al denunciar que el país emblema del desarrollo no ha alcanzado niveles satisfactorios de bienestar social ni de garantía de derechos humanos tales como la seguridad y la libertad. Con ello cuestionan el axioma central del mito del Desarrollo que establece la relación causal directa y lineal entre crecimiento económico y bienestar universal.

*"- Pues con atenciones sanitarias... Seguridad Social, todo ese, todo ese tipo de cosas. Acceso al trabajo, a un trabajo digno. Gente que te, que tiene derechos. Porque hay muchos lugares que no, que no se respetan...\**

*- \*Estados Unidos. No tienen Seguridad Social, o sea que no es digno vivir allá. (...)*

*- \*Y es subdesarrollado*

*- ¿Y SE PUEDE CONSIDERAR UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?*

*- Sí (sin convicción)*

*- Sí, si le consideras, porque...\**

- ...*\*En cuanto a avances sí, pero...\**
- ...*\*En cuanto a vida, la sanidad y todo eso.*
- *Inseguridad. Por ejemplo en Canadá, también tiene todo el mundo armas pero no se van matando a tiros por la calle como en Estados Unidos.” (GDVI: Varones autóctonos rurales clase media, clase baja y media baja).*

Igualmente se sitúan en una posición crítica cercana a los postulados de las teorías de la dependencia. Entienden que el desarrollo es una carrera con trampa en la que el progreso para todos no se va a conseguir porque se parte de una situación de desventaja: por un lado los países ricos iniciaron el despegue económico actual con la colonización, y por otro, las reglas del juego están basadas en el intercambio desigual e impiden que los países pobres lleguen a la meta. Además la meta es móvil; cuando se camina hacia ella se va alejando el horizonte, de modo que nunca se puede alcanzar.

Este grupo tiene conciencia de la finitud de los recursos del planeta. Para estos muchachos se trata de un juego de suma cero: si unos ganan, otros pierden. Por eso es imposible conseguir el desarrollo para todos. Hay una lucha de intereses contrapuestos que no se va a resolver de un modo pacífico a no ser que se establezca una redistribución justa de la riqueza a nivel mundial. Opinan que se trata de una cuestión de voluntad política y, por tanto, la solución a la situación de desigualdad entre países pasa por un cambio necesario en el orden internacional.

*“- Yo creo que África si sigue así, pues nunca puede ser un continente, nunca va a poder alcanzar el nivel de desarrollo que tiene la cultura occidental porque... en África pasa siempre lo mismo. Las multinacionales de las empresas más potentes del mundo, van allí a obtener beneficios y mano de obra\* - ...\*- barata\**

*-\*o casi gratis. Y se lo llevan todo. En África se llevan todo. Todo. Entre dictadores... hay personas que manejan, que manejan todo el continente. Se lo reparten todo entre ellos. (...) (...)*

*- \*Multinacionales potentes como pueden ser marcas deportivas y eso, pues van a esos lugares, obtienen mano de obra barata. Se lo pagan todo a..., pagan los materiales que sacan de allí a precios...baratísimos*



y luego venden todo en Occidente, o en América, o en Asia, o donde lo vendan a precios mucho más altos.

- Entonces también eso es por la, por el dinero. Si aquí no habría dinero, por ejemplo, no pedirían esos precios por, por esas cosas". (GDVI: Varones autóctonos rurales clase media, clase baja y media baja).

También encontramos entre los dibujos la crítica a la desigualdad en la distribución de la riqueza fruto del modelo de desarrollo. Una muestra es el dibujo D102, realizado por una alumna urbana, de clase media baja perteneciente a un programa de Garantía Social, participante en el GDI.



En esta imagen, D102, podemos apreciar el uso del color de forma consciente y premeditada como recurso expresivo<sup>139</sup> para resaltar el contraste de emociones junto con la división del papel en dos espacios. La autora ha optado por destacar la dicotomía ricos/pobres. Para ella lo relevante son los sentimientos, las emociones y lo acentúa por un lado, mediante el uso del contraste entre color frente a blanco y negro. Y por otro, a través del texto

<sup>139</sup> En relación con la adecuación de los medios de expresión y la metodología, este dibujo muestra como en muchas ocasiones, la expresión icónica resulta más adecuada para comunicar que el lenguaje verbal. La autora de este dibujo está incluida en el programa de apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales; en la reunión de grupo de discusión intervino menos que sus colegas, sin embargo la potencia expresiva del dibujo nos habla de su capacidad de comunicación a través de la expresión plástica.

explicativo: “RICOS”: “Colorido” “Oro”. “Alegría e inconformismo”. “POBRES”: “Blanco y negro”. “Se apañan con lo que pueden”. “Tristeza”.

En el dibujo hay un atisbo de crítica moral, una denuncia de las desigualdades sociales que implica el desarrollo. La acumulación de riqueza simbolizada por el oro y la vestimenta se contraponen a la esquematización de la figura que representa a los pobres. Con la palabra “*Inconformismos*” hace referencia a la permanente situación de deseos insatisfechos propios de las sociedades de consumo, frente a la adecuación y ajuste a la realidad de los pobres “*se apañan con lo que pueden*”.

Otras maneras diferentes de manifestar esta crítica a la desigualdad, siempre desde una perspectiva ética, se plasman en los dibujos D423 y D345, ambos realizados por alumnas adolescentes, estudiantes de bachillerato; la primera urbana de clase media baja, la segunda rural de clase media. Por su interés incluimos el segundo dibujo que comentamos seguidamente.



En este dibujo, D345, la autora bosqueja un globo terráqueo sostenido en unas manos. Recuerda el logotipo de la ONG de desarrollo “Manos Unidas”. A diferencia del emblema de esta ONG de desarrollo española de la iglesia católica, que representa los meridianos y paralelos, esta alumna española de hábitat rural, ha representado los continentes desde una perspectiva eurocéntrica, la península ibérica queda situada en el centro de la bola del

mundo. Con un recurso muy sencillo y potente que recuerda los emoticonos utilizados en los mensajes electrónicos ha expresado el estado de ánimo de los continentes, lo que para ella es la principal diferencia norte/sur, sonrisa/tristeza. Los continentes del norte, Eurasia y América del Norte sonrían, al contrario que los del sur. Y curiosamente Norteamérica sonríe mucho más. La sonrisa y la tristeza remiten implícitamente a desigualdades en el bienestar de los habitantes de estos continentes.

Es interesante señalar la proliferación de dibujos en los que aparece representado el globo terráqueo. Esta representación del planeta se generaliza en occidente a partir de la circunnavegación de la tierra y más tarde por el impacto que supuso la visión de nuestro planeta desde el espacio. Este tipo de representación refleja una visión en la que el hombre domina el mundo, una perspectiva antropocéntrica derivada de la Ilustración y actualmente intensificada y amplificada por el actual proceso de mundialización.

Asimismo hay que resaltar nuevamente la influencia del contexto en la producción de dibujos que se refleja en el ejercicio de síntesis que ha realizado esta adolescente al combinar dos elementos: la representación típica de una ONG de desarrollo como es “Manos Unidas” y los emoticonos. Estos elementos de comunicación de la era digital, que pretenden transmitir emociones de una manera sintética y económica, son ampliamente utilizados en la comunicación por los adolescentes.

El globo se ha convertido, en sus distintas variantes, en un “icono canónico” de la globalización. Este término se refiere “al conjunto de imágenes tradicionales relacionadas con conceptos clave de nuestra vida intelectual y social y que son reflejo de nuestras preferencias y expectativas sociales” (Gould, 1996: 127-132).

La proliferación alegórica del globo para representar el Desarrollo nos revela la identificación de este concepto con el proceso de globalización. El dibujo corresponde a la imagen del “globo sostenido” que es, según Dávila (2007), una de las modalidades del icono canónico<sup>140</sup> de la globalización que

---

<sup>140</sup> Dávila (2007) advierte de que el globo terráqueo, al convertirse en la representación canónica, hegemónica de la globalización, restringe otras posibles formas de representación de la misma, es decir otras formas de pensarla y concebirla. Para ello trae las palabras de Stephen Jay Gould: “Nada hay más inconsciente, y por ende más influyente mediante su efecto subliminal, que una imagen amplia y tradicionalmente usada para un asunto, que, en teoría,

responde a la premisa sobrentendida de “tener el mundo en tus manos”. En el caso del dibujo que nos ocupa, apela simultáneamente a la omnipotencia y la responsabilidad acerca de lo que en él ocurre.

En el dibujo precedente se incide en la desigualdad global Norte-Sur, pero no en su interdependencia, en el hecho de que para que unos estén ricos y contentos otros están tristes y pobres. Tanto en los discursos como en los dibujos, el alumnado va a debatir sobre el origen de esta situación de desigualdad. Así por ejemplo, en el Dibujo D688, cuya autora es una alumna de clase media alta urbana, aparece otra modalidad de la imagen canónica de la globalización, “el globo erizado” (Dávila, 2007).



La flecha de avance es igual a la de retroceso, cuando una parte avanza, otra, en otra parte del mundo, retrocede.  
En la flecha del avance se ven cosas que representan riqueza y en la del retroceso se ven cosas de pobreza.

En este caso, se trata de un globo terráqueo colmado de objetos que, al contrario del “globo sostenido” entre las manos, resulta inasible. Los objetos colocados en el norte son: un coche de color rojo con un tubo de escape emitiendo gases, una mano con un puñado de monedas doradas, una fábrica con chimenea humeante y un rascacielos que recuerda el Empire State Building. En la zona inferior vemos un pozo y una mano con una única moneda.

---

podría representarse visualmente de cien maneras distintas, algunas de ellas con implicaciones filosóficas notablemente dispares (...) [Pero] seguramente un icono cobra fuerza, y se convierte en una imagen canónica, cuando la comprensión de la parodia se basa en la ausencia de la imagen original y el concepto contrario queda codificado en la imagen que en realidad se muestra” (Gould, 1996: 127-132).

Circundan esta bola del mundo dos flechas curvadas que giran en el sentido de las agujas del reloj. La flecha situada en la parte superior, rodeando el hemisferio norte, es de color amarillo y está acompañada del letrero “AVANCE”, mientras que la flecha de la parte inferior es de color gris y va acompañada de la palabra “RETROCESO”.

La alumna ofrece la siguiente explicación: “La flecha de avance es igual a la de retroceso, cuando una parte avanza, otra, en otra parte del mundo retrocede. En la flecha del avance se ven cosas que representan riqueza y en la del retroceso se ven cosas de pobreza”. Como apuntan los alumnos rurales de clase baja y media baja, la relación de desigualdad entre los países ricos del norte y los pobres del sur se asemeja a los juegos de suma cero, el avance o enriquecimiento de los primeros conlleva necesariamente el retroceso o empobrecimiento de los segundos. El desarrollo se identifica en este caso con la globalización, poniendo de relieve con una valoración crítica la desigualdad inherente a este sistema.

En cuanto a las causas de esta desigualdad a escala global, las alumnas rurales españolas de clase media, apuntan a la extensión y la hegemonía de la ideología neoliberal en nuestra sociedad (competición, individualismo, consumismo) que se les impone a través de la socialización en la familia, la escuela y el entorno social más amplio. Denuncian la competitividad que impregna tanto las relaciones internacionales como las personales. A nivel internacional aluden a las relaciones de poder y explotación entre países o grupos de países. A nivel personal, describen unas relaciones centradas, por un lado, en la competición por el éxito escolar, profesional y social (“Cada uno va a lo que va” (...)) “No te importa pisar a los demás”) y, por otro lado, en las ventajas que devienen de la conformidad con la norma social, (el bienestar y la comodidad material) y en las dificultades que entraña la ruptura con la misma.

*“(El desarrollo)...lo puedes mirar como..., que en los países del Primer Mundo hay un buen desarrollo que cada vez va a más, a mejor y en los países eh...del tercer mundo es un mal desarrollo porque están incluso peor o sea no...lo del buen desarrollo no acaba de... no llega a ser un buen desarrollo porque si... mientras haya algunos que se aprovechen de otros para desarrollarse no va a ser un buen desarrollo. Pero es que*

*tampoco veo posible una manera de..., de que nos desarrollemos todos por igual si..., sin estar unos por encima de otros.*

*- Pues yo creo que es... yo pienso como C., que el desarrollo es evolución. Y la evolución implica la igualdad de todas las personas. Entonces igual no es posible o igual nosotros no vemos un desarrollo sin oprimir a nadie pero tampoco hemos intentado hacer un desarrollo...a partes iguales. Sabes, que igual nosotros seríamos unos países...o sea que África y Sudamérica y todos estos países, pues estarían al mismo nivel que nosotros, o nosotros a un nivel más bajo para poder repartir las riquezas. Nosotros también podríamos ayudar a desarrollarles, o sea ayudar a que ellos se desarrollasen por sí solos, pero nosotros menos, porque al final estamos quitándoles su propio desarrollo. Entonces yo creo que desarrollo es lo que decía C., evolución de acuerdo a cómo lo quieras hacer..., o sea, la..., la evolución empieza en una misma persona..., luego se expande a todo lo demás y la forma en que lo hagan, o peor o mejor.*

*- Pero luego cada uno busca su propio beneficio.\* - \*Claro\*.*

*-Porque eso está muy metido en nuestras propias cabezas y en las de los eso..., europeos y sobre todo americanos. Y eso lo hacemos todos al fin y al cabo. Por eso nadie piensa en..., lo que podía pasar si no..., esa posición es muy cómoda.*

*- Es que... no sé, sólo pensamos en nosotros mismos siempre". (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja).*

La preocupación por los aspectos sociales del desarrollo es más preeminente entre las alumnas adolescentes que entre las púberes y sus compañeros varones. Más allá de los factores económicos y políticos, la raíz de la desigualdad internacional estaría, para estas alumnas, en la mentalidad individualista de los habitantes de los países desarrollados. Sus reflexiones acerca del "ser" y del "deber ser" del Desarrollo revelan una mirada ética y crítica que demanda acciones conducentes a una reconstitución de los valores ilustrados de la Igualdad y la solidaridad. Por otra parte se trasluce un sentimiento de culpa vinculado a la inacción ciudadana a pesar de poseer una conciencia clara de los problemas de desigualdad y de la necesidad de una transformación hacia la equidad.

La capacidad de colocarse en el lugar de otros, desde una posición de igualdad, les acerca al discurso que hemos llamado postmoderno en la medida en que les permite pensar que existen otras formas de conseguir el Desarrollo.

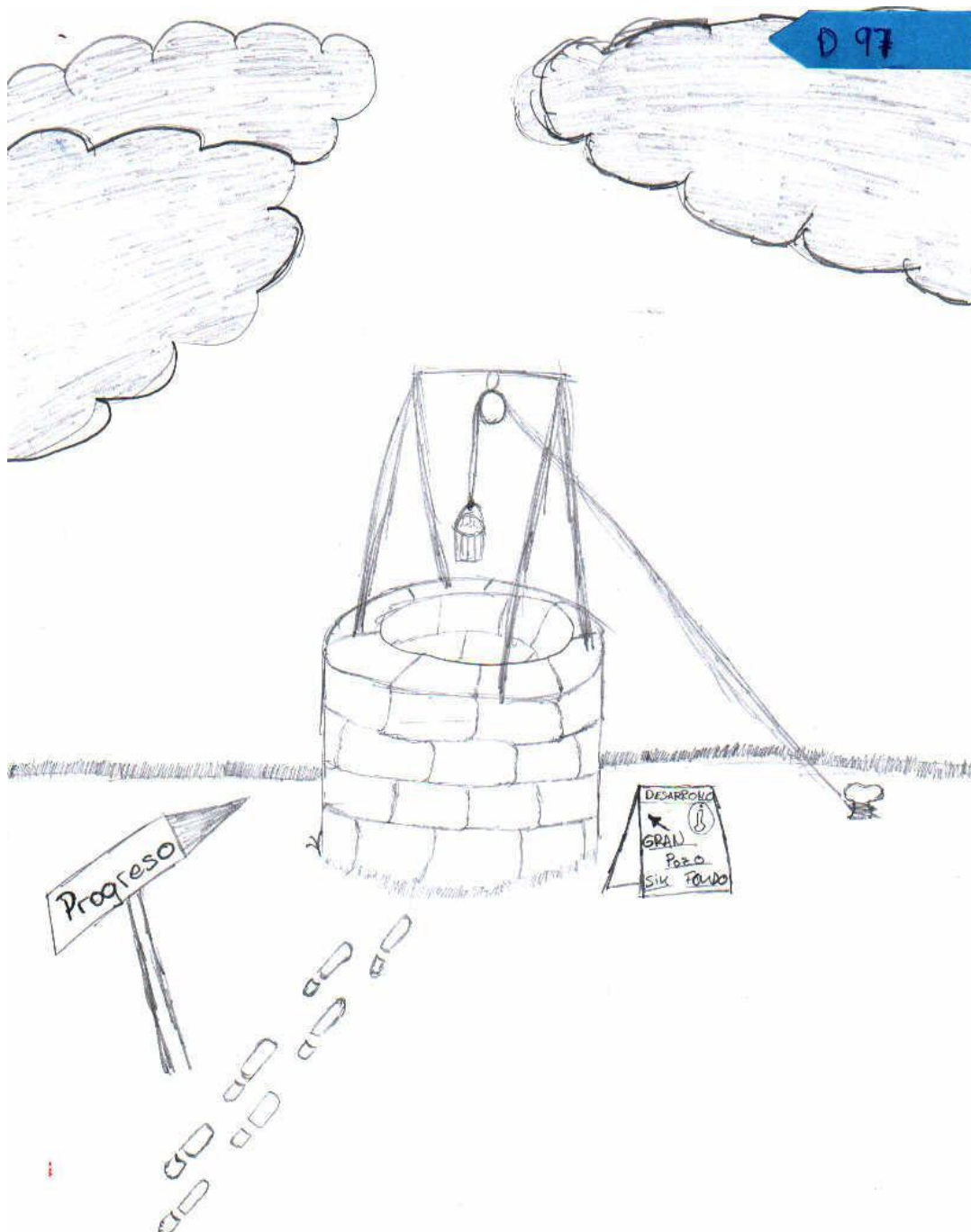
En resumen, este discurso que denominamos crítico, manteniendo el núcleo central de los postulados modernizadores, apunta a tres líneas de fractura respecto al discurso modernizador hegemónico: 1) la ruptura de la supuesta relación causal entre crecimiento económico y bienestar social y político que propugna la teoría de la modernización. 2) las relaciones de dominación de los países del norte sobre el sur en las que se basa el desarrollo económico y 3) los límites medioambientales del modelo económico que pueden abocar hacia un colapso civilizatorio.

Un dibujo que ilustra y, en buena medida, condensa esta posición es el D97, realizado por un estudiante urbano español de clase baja de Garantía Social en la rama de fotografía, participante en el GDI. Mantiene una posición de firmeza en su discurso a la vez que reflexiva y conciliadora en el grupo. Defiende muchas de las ventajas del desarrollo entendido como modernización social y política, a la vez que económica, pero afirma que este modelo de desarrollo tiene sus límites. En el dibujo aparece un letrero en forma de flecha con el texto: “Progreso” indicando la dirección hacia el brocal de un pozo. Al pie del mismo aparece un cartel con el texto: “Desarrollo. GRAN Pozo sin fondo”.

Parece que el autor nos dice: “Atención, el progreso conduce a un gran pozo sin fondo”. El pozo es una obra realizada por el hombre para extraer agua, fuente de vida, e indispensable para la misma. Por otra parte puede suponer un peligro para aquellos que no lo utilizan debidamente (con cautela, con cuidado para no caer en él). También es una metáfora del agujero que traga. Por eso se advierte de su presencia. Este dibujo representa la dualidad y controversia del progreso; por una parte, considerado como necesario e imprescindible para vivir, y por otra parte, el peligro de caer en el abismo. El pozo sin fondo, es la falta de suelo, de límites que sujeten una vez que se ha caído en él. Transmite la sensación de irreversibilidad y de estar atrapado en el mecanismo, en la obra hecha por el hombre. Por otra parte el pozo, utilizado adecuadamente, posibilita el acceso a uno de los bienes más necesarios e imprescindibles para la vida, el agua.



Las huellas que conducen hacia el pozo, marcan un único camino hacia el progreso. Asistimos una vez más a la equiparación entre progreso y Desarrollo, pero en esta ocasión se trata de una identificación con una carga valorativa negativa, pues el progreso, como el pozo sin fondo nos puede llevar a la desaparición.



Así, en este discurso se logra vencer el gran peso del discurso hegemónico y de los “mitemas” de nuestra sociedad. La fuerza y eficacia del dibujo reside en la acertada elección de conceptos cruciales positivamente



cargados en el discurso modernizador que se presentan aquí, en el discurso crítico, con carga valorativa negativa. Las nubes que presagian tormenta, la ausencia de sol, el uso del blanco y negro junto con el aviso de que se trata de un pozo sin fondo contribuyen a crear un ambiente tenebroso y a intensificar esta visión contradictoria y peligrosa del Desarrollo.

En definitiva, encontramos en el discurso crítico dos posiciones diferenciadas, de un lado, aquella que señala los problemas y fracasos del Desarrollo y propone soluciones adaptativas en la línea de Brundtland y otra, que va un poco más allá y desde una perspectiva ética, señala los problemas sociales generados por este modelo. Este discurso adopta una perspectiva reformista en la medida en que asume la meta del desarrollo, es decir, el bienestar universal tal y como se entiende desde la modernización, concretizado en el estilo de vida occidental. Sin embargo, se critican y cuestionan los procesos mediante los cuales se consigue. Este cuestionamiento surge a partir de la toma de conciencia de los efectos ecosociales negativos del desarrollo económico.

En la representación del desarrollo de este discurso crítico se mantiene el esquema figurativo del discurso modernizador. La información continúa organizándose en torno a la metáfora organicista y por ello se habla de “maldesarrollo”. No obstante, se introducen algunas modificaciones adaptativas para afrontar los insoslayables problemas sociales y ambientales, así el discurso crítico defiende la sostenibilidad basada en la tecnociencia y en el cambio de actitudes.

#### 6.4. EL BALBUICIENTE DISCURSO POSMODERNO.

*“Yo creo que el planeta entero no tiene que ser perfecto. O sea, no todo tiene que ser desarrollado”.*

(GDI, alumnos y alumnas nacionales y extranjeros, estudiantes de Garantía Social en un distrito municipal de la periferia urbana de Madrid).

El discurso que describimos a continuación y que hemos localizado en el corpus de materiales producidos en la investigación es el que denominamos postmoderno. Este discurso comparte con el discurso crítico el cuestionamiento del Desarrollo en los aspectos medioambientales y sociales; sin embargo, mientras en el crítico continúa creyendo en la idea occidental de progreso, el postmoderno lo desestima y entiende que existen o pueden existir otras formas diferentes de bienestar.

Encontramos este discurso postmoderno en alumnos y alumnas que desde posiciones más reflexivas profundizan en la idea del desarrollo como un proceso dialéctico y contradictorio. Se centran en algunos aspectos, a su entender paradójicos en relación a la realidad social, incidiendo en los efectos negativos del Desarrollo, identificado con la modernización.

Distinguimos en este discurso dos posiciones. Por un lado, aquella que cuestionando el modelo imperante barrunta otras posibilidades de desarrollo, sin llegar a enunciar alternativas concretas; y por otro lado, aquellos que asumen una posición escéptica y desencantada, que en ocasiones, bordea el cinismo y que no vislumbra soluciones factibles a este modelo. Quizás la ausencia de propuestas sea debida a la falta de información por parte de los alumnos y alumnas acerca de otras formas concretas de organización social diferentes del modelo de desarrollo reinante. Además, esta puede ser también

una posible causa de la escasez de materiales discursivos e icónicos que soportan este discurso postmoderno en el corpus de la investigación.

Con frecuencia, en los grupos de discusión donde es mayoritario el discurso crítico, emerge este discurso que hemos llamado postmoderno; discurso que empieza cuestionando y acaba negando las virtudes del Desarrollo tanto en los medios como en los fines.

Este alumnado sospecha que los aspectos positivos del Desarrollo (mejoras en las condiciones de vida, educación, sanidad, derechos, etc.) no compensan los riesgos y peligros que conlleva “el egoísmo, el imperio del dinero, la destrucción medioambiental, las armas”. En este discurso los efectos negativos y los riesgos son inherentes al desarrollo, identificado, las más de las veces, con progreso. Se cuestiona la bondad intrínseca del sistema al subrayar sus efectos no deseados e inevitables.

*“- No sé si será descabellada, pero no sé a dónde nos lleva el progreso. Porque se supone que siempre se hace para bien ¿no? Si uno da un paso, no para caerse sino para seguir hacia delante, y hay veces que a lo mejor se hacen cosas que no son buenas y muere gente por eso ( ) Como, yo qué sé..., las armas y todas esas cosas. Por el petróleo, el petróleo. Y eso es lo duro, alguien por allí para que nos peleemos por él, que es su vida.” (GDI, Varones y mujeres urbanos, nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Este discurso postmoderno introduce elementos de ruptura tanto con el discurso modernizador como con el crítico: el desarrollo tiene límites y por tanto no es infinito; no es un proceso universalizable ni tiene porqué serlo necesariamente; tampoco es esencialmente bueno; y las posibilidades de cambio hacia un mundo mejor para todos se encuentran supeditadas a la condición humana, que consideran fundamentalmente egoísta. Hay un pesimismo antropológico en la mirada de estos alumnos y alumnas.

*“-O sea, que el desarrollo puede llegar a ser malo, pero sin desarrollo no somos nadie.*

*- Claro.*

*- No. Hay cosas buenas del desarrollo y cosas malas, por ejemplo cosas buenas pues las vacunas, cosas de esas; cosas malas, la contaminación.*

- *Exactamente: las armas.*
- *El dinero*
- *El que es uno más que otros, a empezar a pisar...” (...)*
- *Yo creo que el planeta entero no tiene que ser perfecto. O sea, no todo tiene que ser desarrollado. Toda la vida hasta que se acabe el fin del mundo.*
- *Habr  unos mejores y otros peores.*
- *No estoy de acuerdo.*
- *Habr  unos desarrollados y otros. En eso consiste.*
- *La balanza.” (GDI, Varones y mujeres urbanos, nacionales y extranjeros adolescentes, clase baja y media baja).*

Hasta aquí hemos caracterizado los elementos más relevantes del discurso postmoderno. A continuación ilustramos las dos posiciones discursivas identificadas. En primer lugar, mostramos aquella que reconociendo las contradicciones del desarrollo, sostiene un cierto universalismo cosmopolita que defiende la igualdad de todas las culturas y por tanto la existencia de otras formas de bienestar o de vivir bien y lo ejemplifican recurriendo al estereotipo de la “tribu remota perdida en África”.

La intuición de que hay otras posibilidades de Desarrollo radicalmente diferentes a la hegemónica emerge a partir de la constatación de la incapacidad del modelo para cumplir sus promesas de igualdad y bienestar. La decepción les conduce a la negación del desarrollo y a la relativización de las culturas. Esta mirada abierta a la diversidad se sustenta en la información sobre otras sociedades a la que acceden a través de los medios de comunicación, en programas tales como “Perdidos en la tribu”, documentales, etc. Son conscientes de la dominación de unas sociedades sobre otras y se cuestionan qué sucedería si la acción “misionera” del Desarrollo se produjera en sentido inverso, es decir, desde otras sociedades hacia la nuestra.

*“- Pero a ver, espera a ver  qu  vas a ir, vas a ir a la tribu de África que est n ellos, que si no conocen otra cosa, tan felices de la vida y les vais a decir...?  Mira, a partir de ahora todo es capitalismo! Y todo es; yo quiero mucho, mucho, mucho y vas a pagar mucho, mucho, mucho.... Y le vas a cambiar toda vida a ese pobre señor? No. Te va a mandar a la caca. Imagínate que es al revés, que vienen los otros, no vuestra vida es*

*mejor, cambiarlo todo..., y ahora todo casitas con techos de paja y no se qué. Pues cómo reaccionaríamos....igual que ellos.*

*- Pero si les ofreces algo a cambio, algo que les interesa...*

*- Pero tampoco. No vamos a tener nada que a ellos les pueda interesar.*

*- No, además, si cambias esto, te doy esto...- Claro.\* Obama hablando con un negrito de una tribu... pues no..., no se llegaría a ningún sitio.*

*- Pues es obvio... A lo mejor también, hombre...yo qué sé, hay mucha pobreza pero...al fin y al cabo la gente pobre que peor lo pasa está en sociedad.*

*- Si es que no tienen tantas preocupaciones como nosotros.*

*- No, porque digo, que si tú estás en una sociedad donde ves que todo el mundo tiene, tiene y tiene y tú estás en la miseria absoluta que no sabes ni qué llevarte a la boca... te afectará más que si toda tu tribu, está ahí muertos de hambre... el cabrito que pase. No sé...es demasiado filosofar...”. (GD XI varones y mujeres nacionales urbanos clase media).*

La segunda posición discursiva mantiene una visión teñida de un fuerte pesimismo antropológico que les conduce a actitudes profundamente críticas presididas por el desencanto y la pasividad.

En la crítica a la totalidad del modelo ocupa un lugar destacado la denuncia que se hace sobre la situación de preeminencia de la dimensión económica como factor determinante y limitante para el Desarrollo de las sociedades: “El dinero lo puede todo”. Entienden que “el dinero” funciona como una poderosa palanca para el Desarrollo: “Los países se desarrollan no por los recursos naturales, sino por el dinero”. Y, simultáneamente, opinan que esa misma centralidad de lo económico es enormemente destructiva. Los alumnos que mantienen esta posición discursiva quedan atrapados en la paradoja de la creación/destrucción del desarrollo.

A continuación, mostramos el Dibujo D412 elaborado por un alumno de bachillerato de clase media baja habitante de un distrito municipal de la zona sur de la ciudad de Madrid. El texto explicativo que lo acompaña es el siguiente: “*He dibujado como objeto principal el símbolo del dólar, puesto que para que exista desarrollo en un país, su economía debe ser buena. La economía pasa por encima de cualquier cosa, ya sea medioambiente, educación, las propias personas, etc., por lo tanto el desarrollo es bueno en*

*algunos sentidos, pero suele consistir en convertir a una sociedad en egoísta, y que piensa solo en sus propios intereses. Ya que ninguna sociedad va a renunciar a sus “privilegios”, conseguidos con el desarrollo”.*



En el contenido de este dibujo destaca por su posición central y gran tamaño el símbolo del dólar, la moneda de USA, el país que simboliza el Desarrollo. El dólar está sostenido por dos figuras humanas que lo muestran cual ídolo. Alrededor aparecen varios elementos: Un árbol de copa gris, cultivado en una maceta y talado por un hacha empuñada por una mano. En la oquedad de su tronco ha dibujado un búho, símbolo de la sabiduría y el conocimiento sagrado. Junto a la maceta, vemos una fábrica de cuya chimenea sale una nube de humo gris delante de la que ha colocado el símbolo de peligro mortal (calavera sobre dos tibias cruzadas). A su derecha, un reloj de arena -símbolo de la inversión de las relaciones paradójicas y contradictorias

entre dos mundos, el superior y el inferior, el de la creación y el de la destrucción (Cirlot, 1992)- nos alerta de la finitud del tiempo disponible. Por último, en la parte inferior izquierda, dibuja unos restos de basura (lata de conserva y bolsa de plástico) y un libro a la derecha.

En conjunto, el dibujo transmite un mensaje desesperanzador, incluso apocalíptico en la medida en que el imperativo económico del desarrollo puede llevar a la muerte y a la extinción en un corto periodo de tiempo. El texto explicativo (“ninguna sociedad va a renunciar a sus “privilegios” conseguidos con el desarrollo”) redundante en este pesimismo antropológico.

Conectada con este pesimismo antropológico, enunciado también como “egoísmo”, “sociedad egoísta”, “Superegoísta”, surge la “culpa” y la responsabilidad de las sociedades desarrolladas ante esta situación mundial valorada negativamente. Encontramos este sentimiento de culpa con más frecuencia entre las mujeres adolescentes que entre los varones.

*“- Pero es culpa nuestra también. Que no se desarrollen esos países*

*- Y también nos beneficiamos de ellos. Bueno, lo de la República del Congo. Allí tienen la guerra del coltan ese, nos beneficiamos de eso, del Coltan para nuestros móviles, para estar nosotros bien, para tener nosotros lujos y nos aprovechamos de ellos. Y no debe ser así.*

*- Eso es lo que pasa. Los pobres cada vez son más pobres y los ricos, cada vez son más ricos” (GDXVIII, mujeres nacionales y extranjeras urbanas clases medias y medias bajas).*

Las adolescentes habitantes del medio rural alegan el egoísmo de la condición humana como causa de la situación de desigualdad nacional e internacional. Se sienten implicadas y partícipes de esta situación mundial, pues conviven en un entorno con una abundante afluencia de inmigrantes de numerosas nacionalidades y con el proceso de deslocalización de la industria manufacturera local, una de las principales fuentes de ingresos y eje de la economía de su comarca.

Frente al discurso crítico que responsabiliza a los dirigentes políticos de la situación de desigualdad por su insolidaridad; una fracción de este grupo que soporta el discurso postmoderno, manifiesta que esta posición política es reflejo de la condición humana y afirman que si ellas mismas estuvieran en el lugar de los políticos, probablemente actuarían del mismo modo. Por una parte

se produce una naturalización de la insolidaridad al considerar el egoísmo como una característica consustancial al ser humano, y por otra, se defiende la idea de que los políticos representan a la mayoría de la población que no está dispuesta a redistribuir, si ello conlleva renunciar a su actual nivel de vida.

*“-No sé, mejora para todos.*

*-Mejora e igualdad.*

*-Progreso e igualdad.*

*-Sin barreras.*

*-Hombre, yo creo que todo esto que hemos dicho aquí está muy bien, lo de ayudar a los países subdesarrollados. Pero yo creo que es porque no tenemos en nuestra mano el poder de hacerlo. Porque ahora te dicen: si todos estos países se ponen al mismo nivel que el tuyo, tu calidad de vida va a ser peor. Y entonces vas a hacer como que no, que no lo tienes en tu mano. Todo el mundo somos egoístas, o sea”. (GDV: mujeres autóctonas, adolescentes, rurales clase baja y media baja).*

Estas alumnas plantean serias dudas sobre la posibilidad de conseguir para todas las sociedades un bienestar como el que ellas disfrutaban. Esto es, la promesa de “paraíso terrenal” ampliado, universalizado que vaticina la idea clásica del desarrollo no es posible ni deseable para esta fracción grupal, pues temen que dicha redistribución implicaría un empeoramiento de su nivel de vida. Implícitamente, consideran que los recursos a redistribuir son limitados. Es una mirada sobre la interdependencia -lo que unos tienen es a costa de otros- pero desde la actitud de quien está ubicado en la situación dominante.

*“- Y que nadie esté mejor que nadie. Eso es lo que se intenta buscar pero no sé, no se consigue tan fácil. Aunque haya nuevas tecnologías, aunque haya... siempre va a haber discriminación... cosas de esas.” (GDV: mujeres autóctonas, adolescentes, rurales clase baja y media baja).*

Como se aprecia en los párrafos anteriores, esta responsabilidad bascula entre lo individual y lo colectivo. En términos individuales, se reconoce la responsabilidad personal, no obstante, se utilizan principalmente dos argumentos exculpatorios: la “impotencia social” derivada de su minoría de edad y la dificultad de resistir ante la presión social que toma la forma de una



epidemia de egoísmo inoculada por un entorno social impregnado de valores neoliberales.

*“-La idea igual sí, pero el desarrollo ésa yo creo que no va a cambiar.*

*- Nosotras por ahora, en una hora de éstas no vamos a salvar el mundo. Estoy segura que nada más salir de aquí vamos a mirar por...nosotras mismas. Si no...ptt...si no conseguimos que pff de verdad muchas personas se den cuenta de lo que ocurre..., No. Darse cuenta, sí que se dan cuenta, lo que pasa es que no quieren hacer nada. Y si él no lo hace, yo no lo voy a hacer. ¿Sabes? Yo no voy a hacer algo que él no va a hacer. Si lo hacemos los dos juntos sí que lo voy a hacer.*

*- No, pero me refiero a que la persona que está a mi lado dice: ¡ah! pero yo no lo voy a hacer...ah pues yo tampoco voy a hacer lo que tú no vas a hacer, o sea si tú te lavas las manos, yo también. Y eso lo hacemos todos. Si hay un trabajo duro que hacer, si tú no lo haces yo no lo voy a hacer”.* (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja).

En términos colectivos, esta responsabilidad es desplazada desde los individuos hacia los gobiernos actuales y pasados. En el caso de los gobiernos actuales, se alude a las relaciones de poder inherentes a las sociedades humanas que imposibilitan el ideal de igualdad propugnado por el Desarrollo. Respecto a los gobiernos pasados, se vinculan con las relaciones coloniales y otras formas de dominación entre países, aluden a la posición hegemónica de USA, la colonización inglesa en la India y, de manera genérica, a la colonización de África por Occidente.

*“- Pues que por ejemplo EEUU lo explota y...no sé cómo explicarlo. Que entre los pueblos no sé, como los dominan, crean conflictos entre ellos y...pues en vez de ir avanzando pues crean aún más demacración.*

*- Sacan beneficio.*

*- Si... o sea, si... les interesa que haya guerras porque así pueden desarrollar la industria armamentística, venderles armas y... si no tienen, por ejemplo en Sudamérica, para pagar las armas pues se las pagan con diamantes. (...)*

*- Eh... había una película bastante buena dicen que era la de Ruanda ¿Te acuerdas? Que era de...era en África dos tribus tustsies o algo así*

*y.....que era un poco lo que decías tú que pttt... que eran tribus enfrentadas entre ellos entonces tampoco hay, estás matando a tu propio..., tu propia raza, no sé cómo decirlo, a tu propio hermano o como lo quieras llamar ¿sabes? Entonces ¿qué desarrollo estás haciendo? (...)*

*- Si, a ver lo que has explicado de que lo de las tribus y esas cosas yo creo que eso, a ver, también ha pasado en Europa, también ha pasado en las grandes potencias y..., y pues eso a ver...que...a ver eso por competir pasa en todos lados, tú misma, a ver...no tú... (risas).*

*- Pasó en Alemania con el holocausto.” (GDXII mujeres autóctonas adolescentes rurales, clase media y media baja).*

A pesar de reconocer algunas bondades de las sociedades modernas en las que viven, este alumnado tiene una visión desencantada que se concreta en una actitud pasiva. Se opta por una solución individual asumiendo que no hay posibilidad de cambio más allá de la “salvación” propia.

*“-...\*Eso es un cuento, un cuento, la realidad es otra. Esos son como un sueño. Cada uno.... A todos nos gustaría que todos fueran iguales ¿no? Todos igual, eso es un sueño que se pide, pero la realidad es que hay una cosa mejor y otra peor\**

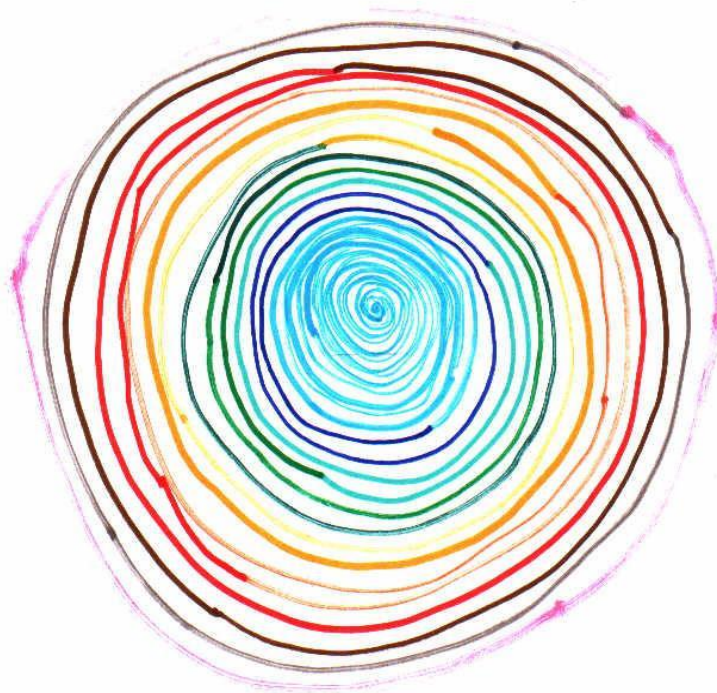
*- ...Bueno, entonces...*

*- Yo es que no veo ninguna. Yo veo, no sé..., Podría cerrar los ojos y decir, bueno, no sé, pues que esos que... Pero da igual. Yo vivo en lo mío, vivo en mi industria, vivo en lo que yo vivo y ya está. Pero también, poniéndome un poco en su situación, a ellos si les gustaría tener lo que..., las comodidades que se tienen, las que yo tengo, uhm!, no sé.” (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes urbanos, clase baja y media baja).*

Una expresión plástica de esta postura estaría representada por el dibujo D95, realizado por un participante de este mismo grupo. Su autor realiza una espiral abierta, inacabada, de varios colores con una gradación desde los azules a los rojos que, según el autor, serían los distintos matices del cambio.

La espiral es una línea, que tiene el origen en un punto (una idea), un camino continuo sin rupturas, que va girando en torno a si misma. Es decir, que siempre se mueve con referencia a la idea primigenia experimentando cambios

progresivos y sin rupturas. La línea aumenta en amplitud y longitud, cambiando paulatinamente de color; pero este cambio no se produce de manera aleatoria sino siguiendo una pauta “natural” que es la de la descomposición de la luz blanca en los colores, de los fríos en el inicio a los cálidos al final de la línea inacabada, -tal y como el autor nos comenta a su entrega y probablemente estudia en las clases de fotografía<sup>141</sup>..



Estos cambios son crecientes (la línea se extiende en el espacio plano) y acumulativos (el trazo tiene un punto de inicio y su longitud aumenta en cada

<sup>141</sup> Es alumno de un programa de Garantía Social en la especialidad de fotografía.

vuelta). El individuo o sociedad que estuviese recorriendo esta trayectoria se encontraría siempre en el borde, en los límites.

Al igual que señalan algunos autores, en este caso la concepción de desarrollo que subyace a esta imagen del desarrollo está relacionada con la idea de modernidad en la que experimentar lo nuevo no es “un estadio final objetivo”, sino más bien una variante, una rampa o espiral inacabable que necesariamente trata de eludir al individuo que lo persigue. (Smith, 1998: XIII).

Por otra parte en este dibujo el símbolo de la espiral recuerda también a las ilusiones ópticas. En él se da una sensación de movimiento y se suscitan dudas sobre la realidad representada, aludiendo con ello a la ambigüedad y distorsión que supone para este alumno la idea de Desarrollo. Además, el dibujo también evoca la posibilidad de fuga, de hipnotizar, de evasión hacia otros mundos, otros modos de percepción, de conciencia.

Este dibujo D95 (espiral abierta) comparte con el D97 (pozo), la idea de direccionalidad, infinitud e irreversibilidad de los procesos asociados al desarrollo identificado con la modernización. Son precisamente estas características las que sus autores toman como elementos para la crítica. El desarrollo en el discurso crítico, representado por el pozo sin fondo, es visto como un resultado de la acción humana con efectos positivos (obtención de agua, origen de la vida) y negativos (se puede caer en él y perecer). Por tanto se alerta de los graves riesgos que entraña el desarrollo, a la vez que se apela a la necesidad de un uso correcto, es decir al establecimiento de límites y normas a ese Desarrollo. Sin embargo en el discurso postmoderno, la espiral como metáfora del desarrollo representa una ilusión vana, una esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo (en este caso por su forma y colores), pero que resulta ser un engaño de los sentidos. En esta mirada al desarrollo subyace el escepticismo, producto del desencanto al descubrir la distorsión significativa subyacente a la idea de desarrollo (“un cuento”, “como un sueño”).

Desde esta posición discursiva, el sentimiento de desilusión junto con el pesimismo antropológico sirven como coartada para justificar la propia inacción ante la búsqueda del bienestar o buen vivir.. A pesar de que, a nivel discursivo, identifican las contradicciones del desarrollo, en general el alumnado que

soporta este discurso, no se ve a sí mismo como sujeto con poder para cambiar la situación.

En resumen, este discurso postmoderno emerge en los grupos donde la mayoría de los participantes están posicionados en el discurso crítico, como son los GDI, GDV, GDVI, GDIX, GDXI y GDXII, GDXVII y GDXVIII. Son las mujeres de mayor edad, rurales y urbanas de nuestros grupos quienes preferencialmente sostienen este discurso postmoderno. Nos parece importante destacar que, si bien se trata de un discurso transversal a todos los niveles socioeconómicos, se ha localizado una mayor incidencia en las clases medias y bajas. Además, se ha observado que este discurso postmoderno está sostenido por alumnado que ocupa posiciones periféricas en relación con su grupo de pertenencia. Así por ejemplo, en el GD XVII, compuesto por mujeres adolescentes, extranjeras urbanas, de clase alta, alumnas de un colegio internacional, son las participantes extranjeras africanas de raza negra quienes presentan este discurso frente a las sus compañeras europeas de raza blanca. Del mismo modo en el GDI, integrado por adolescentes, varones y mujeres, nacionales y extranjeros, urbanos de clase baja y media baja, todos ellos alumnos de un programa de Garantía Social, -programa ubicado en la periferia del sistema escolar, destinado a recatar alumnado con experiencia de fracaso escolar-, encontramos este discurso defendido por un alumno extranjero de clase baja.

Con todas las cautelas necesarias, se podría afirmar que existe cierta homología entre la posición social ocupada respecto al grupo de referencia y el tipo de discurso; es decir, posiciones sociales periféricas tienden a defender discursos sobre el Desarrollo más minoritarios y situados en los márgenes de la hegemonía.

Como ya se ha referido, se trata de un discurso incipiente que para manifestarse necesita un ambiente propicio que encuentra en aquellas reuniones de grupo donde está instaurado el discurso crítico. Entendemos que es un discurso que se produce por un desplazamiento ideológico del alumnado desde el discurso crítico, en la medida en que profundiza en los aspectos contradictorios y paradójicos del desarrollo, y se sitúa en una postura de negación y/o de búsqueda de otras alternativas. Sin embargo, todavía no ha logrado un nivel de articulación suficiente, lo que se refleja en la escasez de

materiales discursivos que encontramos en el corpus de nuestra investigación. Esta escasez puede ser una consecuencia, tal y como afirma Moscovici (1979), de la menor cantidad de información circulante y disponible para el alumnado sobre modelos alternativos de desarrollo. De hecho las referencias acerca de otras sociedades, culturas, etc., a las que alude el alumnado, parecen tener un carácter más de sensibilización y denuncia del modelo actual<sup>142</sup> que de propuestas y soluciones alternativas. En resumen, hallamos en este discurso postmoderno una crítica a la totalidad del modelo sin llegar a enunciar concretamente otras alternativas.

A continuación presentamos un cuadro que recoge de forma sintética las principales características de los discursos localizados.

---

<sup>142</sup> En los grupos de discusión aparecen menciones directas de películas y documentales que han trabajado en clase como “Bowling for Columbine” y “Sicko” de Michael Moore; las películas “Hotel Ruanda” de Terry George y “Diamantes de sangre” de Edward Zwick. Todas ellas caracterizadas por un tono de crítica y denuncia. Asimismo aparecen abundantes referencias a programas televisivos como “Perdidos en la tribu”, catalogados como “docu-reality”, en los que prevalece una visión exótica de otras sociedades y prima el componente de espectáculo sobre el informativo.

## CUADRO RESUMEN DISCURSOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE EL DESARROLLO.

	DESARROLLO COMO PROCESO (+)	CRÍTICA AL DESARROLLO (+/-)	RELATIVIZACIÓN DEL DESARROLLO (+/-) COMPLEJIDAD AMBIVALENCIA
	MODERNIZADOR	CRÍTICO	POSTMODERNO
<b>DICOTÓMICO POLAR</b>	Progreso/atraso Riqueza/pobreza Urbano/rural	Ventajas e inconvenientes. El malestar La infelicidad del desarrollo	Distanciamiento Individualismo Escepticismo Cinismo
<b>PROCESO SECUENCIAL</b>	Metáfora Evolucionista Organicista.  Desarrollo identificado con progreso económico= crecimiento = Bienestar  Simbología de la flecha (D120). y de la escalera (D416)	Ruptura relación Desarrollo económico bienestar  Aparecen los límites Medioambientales y sociales.  Carácter Jánico. Carácter dialéctico.  Simbología del pozo (D97).	<b>REFLEXIVO</b> Ruptura relación Desarrollo económico y bienestar  Convivencia de contrarios. Descreimiento “Es un cuento”  Simbología de la espiral (D95).
<b>META</b>	Meta móvil “Vivir mejor”	“Vivir bien”	“Buen vivir”
<b>MIRADA SOBRE EL PROGRESO</b>	Optimista Tiempo Lineal, progresivo e infinito.	Crítica Tiempo cíclico.	Escéptica. Diferentes concepciones del tiempo coexistiendo
<b>PERSPECTIVA</b>	Etnocéntrica (Eurocéntrica, Occidental)	Crítica Ética	Intercultural Distanciada Relativizadora

## 6.5. EL DESARROLLO EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD.

*“Desarrollo es lo que nosotros tenemos”.*  
(GDVIII, mujeres nacionales e inmigrantes, periferia urbana)

*“Las rayas trazan distinciones. Para que exista una distinción, alguien la tiene que haber trazado; para que alguien la haya trazado, los dos lados de la distinción tienen que diferir en valor para él. En general, los que mandan trazan las distinciones, los mandados meramente deciden entre las opciones que generan”.*  
(Jesús Ibáñez, 1991: 96)

*“El subdesarrollo comenzó, por tanto, el 20 de enero de 1949. Ese día, dos mil millones de personas se volvieron subdesarrolladas. En realidad, desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogeneizante”.*  
(Esteva, 2000)

*“Nunca los seres humanos han tenido tantas cosas en común, tantos conocimientos comunes, tantas referencias comunes, tantas imágenes y palabras, nunca han compartido tantos instrumentos, pero ello mueve a unos y otros a afirmar con más fuerza su diferencia”*  
(Amín Maalouf, 1999: 112)

*“A todos los grupos subalternos se les ofrece la misma falsa disyuntiva: integrarse en la cultura dominante, transformándose en malas copias, o mantener su especificidad al precio de la desvalorización. Esto es inevitable si no se cuestiona la premisa mayor implícita: la validez más elevada de los logros culturales de la sociedad receptora”.*  
(Dolores Juliano, 1994)

En los epígrafes precedentes, nos hemos detenido en analizar y describir los contenidos de la representación del Desarrollo en los tres discursos tipo localizados (modernizador, crítico y postmoderno). En este apartado, vamos a reseñar las funciones que cumplen las representaciones del Desarrollo en la interacción con los otros y con el mundo, deteniéndonos fundamentalmente en su función identitaria.

Las distintas formas de conceptualizar el fenómeno de la identidad se asientan sobre un terreno en constante tensión ente lo estático y lo dinámico



así se produce el debate teórico entre el esencialismo versus el constructivismo, entre el universalismo versus el particularismo.

Diferentes disciplinas abordan el estudio de la identidad, concepto de difícil aprehensión por su carácter complejo y multifacético. Kaufmann (2014) advierte de las dificultades de definición de la identidad al mismo tiempo que señala su importancia crucial en la sociedad. Pues, para este autor, la imprecisión en la definición del concepto oculta apuestas políticas contrapuestas y sospecha que esta indefinición junto con la proliferación de su uso en el lenguaje cotidiano, está relacionada con su papel nuclear en la regulación social<sup>143</sup>. Esta advertencia tiene relación con su condición de palabra plástica, Uwe Poerksen, -que no en vano, titula su libro: “*Palabras plásticas. El lenguaje de una dictadura internacional*”-, la incluye entre el listado de internacionalismos que de acuerdo con su teoría, constituyen las palabras plásticas o “Plastics Words” (Renwick, 2003).

A continuación, daremos unas pinceladas sobre algunas contribuciones teóricas sobre el concepto identidad, desde la sociología, la teoría de las representaciones sociales (TRS) y desde la antropología, que nos parecen pertinentes para nuestro trabajo. Por último, expondremos el análisis de la construcción de la identidad y la alteridad en las representaciones del Desarrollo elaboradas por el alumnado de enseñanzas secundarias.

Entre las múltiples aportaciones de la sociología al estudio de la identidad, mencionamos la definición de identidad de Castell en la medida en que este autor desarrolla sus reflexiones sobre este concepto teniendo en cuenta las características de la sociedad actual: “la globalización, la reestructuración capitalista, la interconexión organizativa, la cultura de la virtualidad real y la primacía de la tecnología por la tecnología, los rasgos clave de la estructura social de la era de la información, son las fuentes mismas de la crisis del estado y de la sociedad civil tal y como estaban contruidos en la era industrial.” (Castells, 2001: 397). Para este sociólogo, la identidad de los actores sociales es un proceso de construcción de sentido en función de un

---

<sup>143</sup> Hasta el punto de considerar que esta vaguedad en la definición está ejerciendo el mismo papel que según Hirschman, economista del desarrollo, jugó en el siglo XVII, el empleo profuso de la palabra interés con la misma indefinición y que esa vaguedad representó un papel social fundador porque permitía colocar la economía de mercado en el centro de la regulación social. (Kaufmann, 2014).

atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da preeminencia sobre el resto de las fuentes de sentido. En dicha construcción se recaban materiales de orígenes diversos: históricos, geográficos, biológicos, de las instituciones productivas y reproductivas, de la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas (Castells, 2001). La actual reafirmación de las identidades es un proceso que se da paralelamente a la globalización y, en cierta medida es una consecuencia de la misma.

En relación con las posibles contradicciones emanadas de la pluralidad de identidades, a nivel individual o de los actores colectivos, Castells diferencia entre, por un lado, identidades y por otro lado, los roles y los conjuntos de roles. Mientras que los roles se “definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (...)”, las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ello mismo son construidas mediante un proceso de individualización. Si bien las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, solo se convierten en tales, si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esa interiorización”. (Castells, 2001: 28). En síntesis, los roles organizan las funciones mientras que las identidades organizan el sentido. Del abordaje de Castells, la tipología que establece sobre las formas de construcción de las identidades colectivas es particularmente valiosa para nuestro análisis. Esta tipología tiene como referencia las relaciones de poder existentes en un determinado contexto. Tres son las identidades que establece: a) legitimadora, b) de resistencia y c) de proyecto. La identidad legitimadora es la implantada por las instituciones dominantes para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Este tipo de identidad es la promovida por las instituciones del Desarrollo y divulgada y reproducida a través de la institución escolar. La identidad de resistencia es la forjada por aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen una identidad reactiva para resistir y sobrevivir. Esta identidad que se fundamenta en principios diferentes u opuestos a los de las instituciones de la sociedad tiende al repliegue comunitario. Finalmente, la identidad de proyecto se produce cuando los actores sociales, a partir de los materiales culturales disponibles, construyen una nueva identidad que redefine

su posición en la sociedad y con ello pretenden una transformación general de toda la estructura social.

Las representaciones sociales desempeñan un papel importante en las prácticas individuales y en la dinámica de las relaciones sociales, en la medida en que según Abric (2001), cumplen cuatro grandes funciones: a) una función de saber, o saber de sentido común (Moscovici, 1988) que permite entender y explicar la realidad, sirve para adquirir conocimientos y facilitar la comunicación con otros; b) una función identitaria que -define la identidad y permite la salvaguarda de la especificidad de los grupos-, sitúa “a los individuos y a los grupos en el campo social... (y permiten) elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados” (Mugny y Carugatí, 1985:183). c) una función de orientación de los comportamientos hacia expectativas y anticipaciones para estar en el mundo y por último, d) una función justificadora que permite a los actores explicar y justificar a posteriori sus conductas. En relación con esta función identitaria, Abric (2001) destaca el papel esencial que las Representaciones Sociales juegan en las relaciones intergrupales, sobre todo en los procesos de comparación social. Cuando los grupos se comparan entre sí, cada grupo tiende a autorrepresentarse sobreevaluando algunos de sus atributos o realizaciones con la finalidad de preservar una imagen positiva del grupo de pertenencia. A su vez, la referencia a las representaciones que definen la identidad de un grupo desempeña un papel destacado en el control social ejercido por la sociedad sobre cada uno de sus miembros, particularmente en los procesos de socialización. Esta función de las RS, fundamental en la constitución y refuerzo de la identidad, fue evidenciada por Mugny y Carugati (1985) en su estudio de la RS de la inteligencia en algunos grupos sociales de Italia y Suiza. De dicho estudio se extraen dos importantes conclusiones de gran utilidad para nuestro análisis. Por un lado, demuestran que la variabilidad de las RS en los distintos grupos estudiados está determinada por la accesibilidad a la información sobre el tema, sus intereses específicos, las preocupaciones particulares y la experiencia vivida en relación al mismo. Y, por otro lado, cuando los grupos estudiados presentan múltiples inserciones sociales que pueden entrar en contradicción, las representaciones sociales juegan un papel de regulación del conflicto identitario y de protección

de la identidad personal. En el estudio referido, la identidad de un grupo de docentes que desempeñaban el doble papel de profesores y padres<sup>144</sup>, podía ser susceptible de generar conflictos identitarios y por ello observaron en este colectivo la elaboración de una representación de la inteligencia altamente estructurada en la que la teoría del don ocupaba un papel importante “porque esto permite una protección fácil de la identidad personal puesto que esta naturalización declina ampliamente la responsabilidad de los padres y a la vez de los docentes” (Mugny y Carugatí, 1985: 182).

Desde la antropología, disciplina que según Boivin, Rosato y Arribas (2004) se encarga del estudio del “otro” por contraposición a un nosotros, la alteridad constituye la otra cara de la identidad. Según estos autores, la antropología, a lo largo de su historia, ha construido su objeto de estudio: “el otro cultural” de manera diferente según las teorías dominantes en cada uno de los momentos históricos. Cada teoría ha fabricado una imagen, un modelo de la otredad, de tal modo que ese “otro cultural” en la teoría evolucionista se explicó a través de la diferencia cultural (El otro como diferente al nosotros).

Posteriormente, este objeto fue figurado desde la particularidad dando lugar a la idea de diversidad cultural (el otro como diverso). Finalmente, al hacerse evidente la idea de dominación de unas culturas sobre otras, “el otro” se construyó en torno a la noción de desigualdad (El otro desigual). Tomamos de estos autores su análisis sobre los modos de construir la alteridad según las diferentes corrientes de las teorías antropológicas, así como los mecanismos específicos de producción de la alteridad.

En las teorías de corte evolucionista la alteridad se construye por la diferencia. Esta diferencia se fabrica a través de dos mecanismos: El desplazamiento del presente al pasado, produciendo un retroceso en el tiempo y el despojo de atribuciones culturales, justamente, aquellas adquisiciones

---

<sup>144</sup> Este grupo, consigue diluir su responsabilidad mediante la elaboración de una concepción multifactorial de la inteligencia. Ésta es definida tanto como conformismo a las reglas sociales como asociada al desarrollo intelectual y cognitivo, por tanto, implica a varios agentes sociales, incluidos los docentes y los padres. De esta forma la representación social de la inteligencia elaborada por este grupo, permite regular los conflictos identitarios relacionados con la doble pertenencia en el sentido en que permite mantener en cualquier caso una identidad personal gratificante. En definitiva, encontraron que las RS de la inteligencia producidas por este colectivo, tienen una doble vocación: “la construcción de un universo mental inteligible y coherente y la elaboración de una identidad social y personal gratificante”. (Mugny y Carugatí, 1985: 183).

culturales consideradas relevantes para el nosotros. De este modo, “la otredad se caracteriza como un universo en el que están ausentes, en primera instancia, las atribuciones del mundo propio del investigador (sociedad industrial de Europa y EE.UU en el siglo XIX). Se produce así, una primera clasificación general de la otredad: se trata de un Mundo sin los bienes e instituciones de la civilización moderna”. (Boivin, Rosato y Arribas, 2004. 32).

Por tanto, la diferencia del nosotros y el otro, se construye en torno a dos ejes o mecanismos, el primero, alude a la presencia de atributos positivos del “nosotros” frente a la ausencia de dichas características en los “otros”. Un segundo eje se refiere a la situación germinal o de indistinción de las instituciones y de las ideas modernas en la otredad, que paulatinamente y de forma gradual tenderían a una diferenciación en cuyo polo más especializado y ordenado se situaría “el nosotros”. En resumen, en estas teorías evolucionistas, la otredad, por oposición al nosotros, se definiría por una situación de anterioridad, ausencia e incompletitud.

Un segundo grupo de teorías adscritas al estructural funcionalismo, cuyos autores de referencia son Malinowski y Lévi-Strauss, definen el otro por la diversidad. En este caso, el otro es igual al nosotros, pero diverso en la medida en que cada cultura representa un caso único que es preciso estudiar atentamente. El nosotros pasa a ser solo un orden más entre otros muchos posibles, sin embargo, el nosotros no se diluye ni desaparece, sino que se convierte en referente para los otros. Es decir, se produce una relativización del nosotros a la vez que este se vuelve consciente y crítico. La otredad, en estas teorías, aparece por primera vez como un producto construido por el nosotros. (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). No obstante, este reconocimiento de la diversidad, de la equivalencia entre las distintas culturas, puede deslizarse hacia la desigualdad, cuando una de las partes sustituye la noción de diversidad por el sentimiento de la propia superioridad y establece jerarquías.

Finalmente, un tercer grupo de teorías de inspiración marxista, que tienen en cuenta los procesos de contacto cultural desde la perspectiva de poder (situación colonial, procesos de descolonización y situación postcolonial) explican la construcción de la otredad a través de la desigualdad. Para estas corrientes teóricas, la desigualdad es un producto histórico coyunturalmente determinado y no un hecho natural como se entiende desde el evolucionismo.

La diferencia y la diversidad entre las culturas son hechos constatables empíricamente y son fruto de un proceso histórico. En este sentido, la desigualdad expresa y es producto al mismo tiempo de las relaciones de dominación entre diversas culturas, en concreto entre occidente y el resto. La dominación se funda en una apropiación desigual de bienes materiales o simbólicos. Esta apropiación genera relaciones sociales asimétricas que toman formas diversas según diferentes ejes tales como el sexo, el parentesco, las clases sociales, etc., y se expresan en formas económicas, culturales, políticas y sociales distintas. Por tanto, según estas teorías, la relación entre países desarrollados y no desarrollados es una relación desigual, cimentada en una relación de dominación de algunos hombres, grupos o sociedades sobre otros hombres grupos o sociedades. El mecanismo de construcción del “otro desigual” conjuga simultáneamente la presencia y ausencia de ciertos atributos. Sin embargo, la carencia o la falta presente en el otro es vista como la consecuencia de un acto deliberado de despojo o usurpación de bienes materiales y simbólicos que garantizan su reproducción. La carencia en el otro no es temporal ni transitoria, sino que es estructural, pues entienden que el despojo se produce cuando los hombres se relacionan en una sociedad o entre sociedades. (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). Por otra parte, el “nosotros” participa activamente y a veces de modo determinante en la “conformación de los atributos del otro” al ser producidos en la relación establecida entre él.

Como ya se ha referido anteriormente en este trabajo, desde los estamentos y organizaciones del vasto aparato de Naciones Unidas sobre el Desarrollo, se crea un discurso oficial altamente estructurado que está presente en muy distintos niveles de la realidad cotidiana y ha sido interiorizado con gran facilidad en la sociedad occidental (Cortés, 2014). Tal y como señala Rodríguez (2008) el discurso del desarrollo (originalmente propuesto por los EEUU en 1949, y sostenido luego por las Naciones Unidas para rivalizar con el proyecto impulsado desde el bloque soviético) rápidamente devino hegemónico. Escobar (2007) plantea que el discurso del Desarrollo ha sido el agente protagonista y más ubicuo de la política de representación e identidad de lo que fue rotulado como Tercer Mundo. A partir de este discurso del Desarrollo, convertido en ideología del cambio social del capitalismo aparece una nueva categorización entre los países que opera en torno al binomio desarrollo-subdesarrollo. Cada

una de estas grandes categorías designa como un todo homogéneo, por un lado a una minoría desarrollada, modernizada, enriquecida y neocolonizadora frente a una mayoría subdesarrollada, atrasada, empobrecida y neocolonizada.

Estas nuevas definiciones toman protagonismo en detrimento de otras categorías como etnia, nación, región o continente que quedan difuminadas. Tal y como señala Rist “a partir de 1949, más de dos mil millones de habitantes del planeta van -las más de las veces sin saberlo- a cambiar de nombre (...): ya no serán africanos, latinoamericanos o asiáticos (por no decir bambaras, shona, bereberes, quechuas, aymaras, balineses o mongoles), sino simplemente subdesarrollados” (Rist, 2000: 94). En este sentido, aquí nos interesa subrayar como el desarrollo contribuye a formar identidades organizadas en torno a otros elementos diferentes del estado nación (Esteva, 2000; Aliende, 2007) posibilitando la pertenencia a una comunidad cultural ampliada -más allá de las fronteras de cada país- vinculada a unos grupos concretos: el de los desarrollados por oposición a los subdesarrollados.

A su vez, el Desarrollo, al ser identificado con la modernización, “ha sido construido como una categoría capaz de producir unas formas de existencia que se ajusten a los proyectos de modernización. Se trataría de la producción sistemática de una ontología social urbana, de unas formas de ser-en-el-mundo en la que los sujetos son “sujetados” al capitalismo. El desarrollo sería así una categoría que en lugar de oprimir, sería algo que se desea, pues produciría las condiciones materiales e inmateriales de existencia para amplios sectores de la población” (Cortés, 2014: 13).

Los adolescentes de nuestro estudio construyen su identidad en relación con el desarrollo teniendo presente la clasificación jerarquizada de países establecida por el sistema de Naciones Unidas. Esta identidad, basada en el grado de desarrollo alcanzado por su país les permite situarse en un mundo globalizado con fronteras ensanchadas y se construye frente a un otro diferente, diverso o desigual: los no desarrollados. Estos últimos son, para nuestros adolescentes, los habitantes de zonas o países que denominan “subdesarrolladas”, “menos desarrolladas”, “no desarrolladas”, “en desarrollo”, “en vías de desarrollo”, “Tercer mundo”. Son aquellos, en general, pobres o subordinados que tienen costumbres, religión, modos de vida diferentes.

La idea de desarrollo, al estar inextricablemente ligada al logro del bienestar universal, es percibida como positiva (Viola 2000; Rist, 2002; Marín, 2004) y suscita la adhesión generalizada y el deseo de inclusión en el ámbito de los desarrollados. Los participantes en las reuniones de grupo al representar el desarrollo, clasifican el mundo como desarrollado o no desarrollado, y al mismo tiempo, están obligados implícitamente, a situarse a sí mismos y a los otros y, por tanto, incluirse o excluirse en una de estas dos categorías. Todos los participantes sin excepción, tanto españoles como extranjeros, se han ubicado en el grupo de los desarrollados. En cuanto a los extranjeros, aparecen algunos matices, según las nacionalidades. Así por ejemplo, los alumnos y alumnas de origen chino afirman que su país es desarrollado, “china es desarrollada”; el resto de nacionalidades no españolas, no lo afirman explícitamente pero lo asumen tácitamente. Se refieren a sí mismos como desarrollados aunque consideran que sus respectivos países de origen están, “poco desarrollados” (Latinoamérica y en especial, Ecuador) o “menos desarrollados” (Bolivia) o que “se desarrollan mal” (Armenia y Ucrania).

En la aplicación de los grupos de discusión, cuando han asistido participantes de diferentes nacionalidades, éstos se sitúan de alguna manera, como representantes de sus países de origen. La asunción tácita de la jerarquía de países que establece el discurso oficial del desarrollo es una constante que se observa en el alumnado estudiado y este aspecto influye y condiciona su grado de participación en la conversación grupal, así como las representaciones sociales del desarrollo que emergen.

En cuanto al grado de participación en las reuniones de grupo, cuando los grupos de discusión están formados por nacionales y extranjeros de niveles socioeconómicos medios, medios bajos y bajos, constatamos que los autóctonos participan más que los extranjeros-inmigrantes. Paralelamente, se observa que los y las participantes de países considerados “menos desarrollados” tienden a ocupar menos espacio discursivo que sus compañeros debido a que se sienten en una posición más débil para enunciar su discurso. En ocasiones, cuando la asimetría de poder es muy amplia, incluso son silenciados. Estas dificultades de emergencia de los discursos están relacionadas con los criterios de diferenciación social que producen fracturas en relación a este objeto de estudio. Así el grupo que resultó fallido en el



trabajo de campo, como se ha referido anteriormente, se fracturó en función de las diferencias de nacionalidad y género. La conjunción de ambos criterios potenció un conflicto entre los varones nacionales y las mujeres extranjeras. Los niveles de violencia verbal provocaron la suspensión del grupo de discusión. También en el GDX, formado por mujeres púberes nacionales y extranjeras urbanas de clases mediaS, asistimos a una participación proporcional a la posición ocupada por los países de origen de las componentes en el ranking del Desarrollo. Es la participante de Bangladesh quien menos interviene. Por otro lado, cuando los participantes en los grupos de discusión son todos extranjeros, con independencia de la clase social, la participación tiende a ser más equilibrada, aunque continua influyendo el ranking de países establecido en torno al desarrollo. Así por ejemplo, en el GDXVII, -formado por mujeres adolescentes, urbanas de clase alta, extranjeras de las siguientes nacionalidades: tres griegas, dos nigerianas, una francesa y una inglesa- se reproduce esta pauta de participación.

Como hemos visto en estos ejemplos anteriores, la identidad asumida en relación con el desarrollo por los participantes en las reuniones de grupo no solo influye en el grado y modo de participación, sino también en las características de la representación. En participantes con inserciones múltiples (Abric, 2001), asistimos a la elaboración de una representación del desarrollo compatible con la preservación positiva y gratificante de su identidad, de acuerdo a las normas y valores sociales hegemónicos. Tomamos como ejemplo el GDIX, formado por cinco alumnas (paraguaya, guineana, portuguesa-española, colombiana, armenia) y tres alumnos (cubano, colombiano, ecuatoriano-español), púberes, urbanos, de clase media y media baja. Estos alumnos y alumnas, en su doble situación de habitantes de una sociedad desarrollada como la española y migrantes económicos internacionales procedentes de países “menos desarrollados”, se encuentran en una posición de doble vínculo susceptible de generar un conflicto identitario. Para superar este conflicto elaboran una representación del Desarrollo que preserva de manera positiva su identidad. Se construye un nosotros grupal en el que se produce la autoafirmación de su identidad como migrantes por oposición a coetáneos españoles, compañeros de colegio a quienes califican como “*niños de papá*”. Se definen a sí mismos como más maduro/as y

responsables. Han asumido el proyecto migratorio familiar y las expectativas depositadas por parte de sus progenitores que se centran fundamentalmente en la adquisición de capital escolar con vistas a la consecución de un mejor puesto de trabajo. Por otra parte, a la vez que consideran la importancia de la educación para acceder a un empleo, reivindican otros conocimientos, otros saberes que no se imparten en la escuela, los de sus familias de origen. Este alumnado subraya que sus familias respectivas, pese a no tener estudios reglados, han sido y son capaces de “sacar a delante a sus familias”, familias que según refieren, son familias extensas y, en algunos casos, transnacionales.

*“- Aunque no tengamos estudios. Sabemos buscar la vida, como se dice.*

*- La mayoría de los inmigrantes no tienen estudios pero se buscan la vida muy bien, muy fácilmente. Con cualquier cosa se gana mucho dinero.*

*- A diferencia de los españoles que viven de sus padres\**

*- \*que son niños de papá\**

*- \*a diferencia de nosotros que a nosotros nos están educando para cuando seamos más mayores a buscarnos la vida. Si, y no como ellos.*

*- Es que siempre tenemos una herencia ahí.” (GDIX, varones y mujeres, púberes, extranjeros urbanos de clase media).*

Esta puesta en valor de los atributos que ciertamente poseen<sup>145</sup> tiene como finalidad preservar una imagen positiva de su grupo de pertenencia. Además, al tener una experiencia personal y familiar de trato desigual por su condición de migrantes, elaboran una representación del desarrollo en la que emerge la igualdad como una de las dimensiones más relevantes del desarrollo. Esta dimensión aparece, -tanto en el lenguaje hablado como en el icónico-, en tono de reivindicativo; demandan la igualdad efectiva de derechos de todas las personas. Traemos aquí el dibujo D301, realizado por un alumno de 13 años de origen colombiano, participante de este GDIX. El dibujo está dividido en tres espacios en disposición vertical todos ellos salpicados por banderas colombianas. En los dos primeros espacios, ha dibujado dos situaciones y en el tercio inferior ha escrito un rótulo grande que ocupa todo el

---

<sup>145</sup> Durante la realización del trabajo de campo, se constató que estos alumnos y alumnas conocen mejor que sus compañeros de colegio españoles la realidad laboral y económica de sus familias y además colaboran en las tareas domésticas.

espacio: “fin. IGUALDAD PARA TODOS...”. En la primera escena se observan dos hombres muy esquemáticos. El primero, de pie, con la cara coloreada en rosa y un mangual en la mano izquierda; parece que ha golpeado al que está a su lado, otro hombre, coloreado de negro e inclinado que dice: “igualdad para todos. Modernízate..., Ay, ay, ay (gritos)”.



En la segunda escena, aparecen los dos hombres, ahora ambos erguidos, dándose la mano. El negro dice: “Ahora somos amigos. Te has modernizado”. En la explicación, este alumno escribe: “Pues porque me ha salido del alma dibujar el desarrollo mundial (para mí)”. Además del intenso componente afectivo explicitado por su autor, destacamos en este dibujo la equiparación que se hace entre desarrollo, modernización e igualdad de

derechos; igualdad ejemplificada a través de la eliminación del racismo. El alumno, se identifica con el personaje oprimido por su condición racial y le da la palabra para reivindicar la igualdad.

Estos alumnos y alumnas, reconociendo y reafirmando su identidad como migrantes, al construir la representación del desarrollo, resaltan y reivindican la igualdad como dimensión fundamental del mismo. Al hacerlo, salvaguardan su identidad subalterna como positiva. Con ello consiguen mantener una Imagen gratificante de su grupo de referencia.

A su vez, el desarrollo es vivido como la norma que establece el modo de ser y estar, de ocupar un lugar en el mundo. Esta norma es la modernización occidental convertida en referente a seguir y en el patrón de medida de otras sociedades y países. En este grupo, los participantes para conocer cómo es Armenia, país de origen de una compañera, le interpelan teniendo como referencia normativa el modo de vida occidental.

*“- Pero como se visten en Armenia. ¿Normal no?*

*- Con traje*

*- Normal*

*- ¿Y hay tiendas de..., tiendas?*

*- Si*

*- ¿Y hay coches modernos y eso?”* (GDIX, varones y mujeres, púberes, extranjeros urbanos de clase media).

En nuestra sociedad, el consumo (y particularmente la vestimenta), es un elemento fundamental en la configuración de la identidad colectiva. La moda, el vestido, se constituye en una fuente sustancial de la identidad. La importancia de este elemento simbólico deviene de ser uno de los atributos de diferenciación más fácilmente observables, especialmente para quienes viven en sociedades iconocentradas.

Una vez descrita la importancia de la identidad en la constitución de las representaciones sociales, así como su capacidad reguladora en los conflictos de identidad, vamos a centrarnos en los modos de construcción de la alteridad en los discursos localizados.

En el discurso modernizador los otros no desarrollados se construyen por la diferencia y se ubican en la lejanía espacial, temporal, social y/o cultural. La diferencia entre el nosotros y los otros, se inscribe en un orden evolutivo.

Los países están clasificados en un orden jerarquizado en torno al Desarrollo, según el cual los países europeos y USA están en la cima de los logros económicos, tecnológicos, sociales, culturales o políticos y muy alejados de los países subdesarrollados que están por debajo. Esta jerarquía no está exenta de componentes valorativos, de modo que los primeros concitan calificativos positivos, mientras que los segundos se definen por la carencia. A continuación mostramos algunos ejemplos.

El otro subdesarrollado lejano es aquel a quien tenemos que ayudar y proteger, el “*buen salvaje*”, es como el niño que debe crecer, madurar y, obviamente, desarrollarse. Es el otro que no sabe, que está aislado en su mundo, y no se ha enterado de lo que es el desarrollo al estar ubicado en un espacio tan remoto que no tiene acceso a los medios de comunicación, omnipresentes en la vida cotidiana de los desarrollados:

*“Ahí no tienen ni... Yo pienso que ahí no tienen medios de comunicación para saber cómo la vida es aquí y a lo mejor se piensan que toda la... que todo el mundo es así”. (...)*

*“no conocen las herramientas para el cultivo”.* (GDVII: Varones autóctonos adolescentes urbanos).

Es el otro primitivo que no ha evolucionado conforme a los patrones de nuestra cultura, la desarrollada. Es el otro pobre y lejano, que habita en países ubicados en otros continentes. Los sitúan recurrentemente en el ámbito rural y en América, Asia y África<sup>146</sup>. Es el pobre, es el campesino que va “*descalzo, sin ropas, sin pulseras*”, (...) “*toma(n) mucho sol y trabajan mucho en (la) tierra*”, tienen la “*piel oscura*”, y desde luego no es chino, “*China es desarrollada*” (GDIII: Varones y mujeres púberes, urbanos de clase media baja, de origen chino). En definitiva, el otro es el que carece de aquello que nosotros tenemos: la ciudad y los bienes de consumo; elementos que para estos chicos y chicas constituyen una característica esencial del Desarrollo. Hay una definición del subdesarrollo por la carencia, la insuficiencia de características consideradas positivas (“*más riqueza económica, más tecnología*”) propias de nuestro grupo de pertenencia, el de los desarrollados, y por el exceso de las negativas

---

<sup>146</sup> En todos los grupos sin excepción se señala al continente africano como el ejemplo paradigmático de lo subdesarrollado.

(exceso de trabajo, piel oscura). En definitiva, el otro se define por la carencia de lo valorado como positivo y por exceso de lo considerado como negativo.

*“- El desarrollo... pues que los países desarrollados tienen más visión al desarrollo, tienen más riqueza económica, más tecnología, más investigación y eso hace que desarrollen...”*

*.- A lo mejor ellos... desarrollarse ellos lo toman como hacer... yo qué sé, imagínate las tribus éstas de la tele<sup>147</sup>... es hacer una flecha mejor, es hacer una flecha mejor para yo qué sé. Cazar”. (GD XI varones y mujeres autóctonos adolescentes urbanos, clase media).*

La referencia al otro está mediada por los medios de comunicación, en este caso, por la televisión espectáculo. Como observamos en los ejemplos anteriores, el alumnado de clases medias y medias bajas hace referencia a dos programas de televisión: “Perdidos en la tribu” y “Perdidos en la ciudad”. El conocimiento que estos alumnos tienen acerca de las sociedades lejanas, no es directo, sino mediado. Los medios de comunicación social adquieren un protagonismo en la configuración de las representaciones sociales que los ciudadanos tienen en relación con los otros no desarrollados. Se construye así una imagen deformada del otro lejano.

En estas representaciones del otro, subyace una idea de cultura estática, cerrada, sin contacto con otras sociedades. El otro primitivo es imaginado como aislado, organizado en lo que consideran sociedades más simplificadas, las sociedades tradicionales y con unas relaciones sociales cercanas al comunitas. En suma, señalamos aquí la importancia de los medios de comunicación en la reproducción de ideologías, cosmovisiones y representaciones sociales (Serrano y Zurdo, 2013).

También, el otro subdesarrollado puede estar cerca; en este caso es el “*que está atrasado*”, el que no tiene el mismo estilo de vida, la misma religión o costumbres (matrimoniales, relacionadas con la sexualidad y la reproducción) que nosotros y que inspira rechazo por no haberse modernizado, es el indígena (los collas<sup>148</sup>) para los bolivianos, los gitanos para los españoles. Tanto los indígenas como los gitanos, en sus respectivas sociedades, ocupan

---

<sup>147</sup> Se hace referencia al Programa de televisión “Perdidos en la tribu”.

<sup>148</sup> Como ya se ha referido anteriormente, según Blanchard (2006) esta denominación forma parte del proceso de estigmatización del indio y del campesino pobre, recurrente en la sociedad boliviana.

generalmente, las posiciones más pobres; por tanto, el otro no desarrollado es el más pobre. Para esta adolescente los indígenas bolivianos, estarían encarnando en su país la alteridad étnica tradicionalmente representada en España por los gitanos. Retomamos de nuevo uno de los verbatim mencionado anteriormente dado que condensa la construcción de los otros no desarrollados que conviven en el aquí y en el ahora.

*“-¿Y los Collas?*

*Risas*

*- ¿Quiénes son?*

*- Explícalo.*

*- Pues una raza de mi país, Igual que aquí hay los gitanos y los españoles, pues allá están lo collas y los bolivianos.*

*- ¿Pero qué pasa con ellos?*

*- Pues eso, son diferentes, son... por religiones, por vivienda... por cultura\**

*- \*Vestimentas*

*- Por hablar, por vestimenta, por todo.*

*- ¿Son más antiguos que el mismo....?*

*- Son...\**

*- \*Más bolivianos.\**

*- \* los descendientes de los indios.*

*- O sea, que son muy antiguos.*

*- Más antiguos, más antiguos,*

*- ¿Son chungos o qué?*

*- ¡uhm ju! (asintiendo)*

*- Son muy suyos.*

*- Viven así.*

*- así cómo...*

*- Pues... Pues sus chozas pequeñitas, sus ganaditos ahí, sus dos pollitos...\** *Risas -...\** *No tienen agua potable (...) Pues hay algunos que se han ido a vivir a las ciudades de Bolivia. A donde hay más desarrollo, donde hay comercios..., ciudad, ¡eh!..., colegios y todo". (GDI, Varones y mujeres nacionales y extranjeros adolescentes, urbanos de clase baja y media baja).*

Este verbatim ilustra la conformación de la alteridad en el discurso modernizador. Asistimos a la construcción del otro por la diferencia (Boivin, Rosato y Arribas, 2004) mediante todo un repertorio de atributos (raza, etnia, idioma, hábitat, clase social, vestimenta, actividad económica, etc.) que se constituyen en ejes en torno a los que se articulan diferencias identitarias.

Los adolescentes del estudio se refieren a los gitanos y a los indígenas bolivianos (*"Collas"*) como practicantes de costumbres que consideran atrasadas: estos grupos están marginados, viven al día en lugar de tener la fortaleza moral para posponer la satisfacción de deseos; son ignorantes de nuestros saberes y sus saberes, los propios de su cultura tradicional, no tienen ningún valor, se desdénan hasta el punto de afirmar: *"ellos no saben..., viven en su mundo"*. Sus tradiciones culturales son percibidas como una característica de lo no desarrollado. Nos encontramos de nuevo con la incorporación en los discursos de las teorías clásicas de la modernización que consideran la cultura tradicional diferente de la occidental como una traba al desarrollo. Entienden que este atraso es debido a la falta de conocimiento de la modernización lo que podría paliarse con la divulgación de *"nuestro estilo de vida"*, del estilo de vida occidental a través de los medios de comunicación. Es decir, estos alumnos asumen el discurso tradicional del desarrollo en el más puro estilo difusionista.

En la misma línea, el otro también puede ser igual que nosotros pero con la religión como obstáculo para el desarrollo.

*"- Por ejemplo, la religión islámica se ha quedado estancada porque antiguamente era igual la más poderosa o de las más poderosas de la Edad Media, sin embargo, se ha quedado ahí, estancada, no ha sabido, no ha sabido modernizarse, yo creo.*

*(...)*

*- La sociedad está influida por la religión. Que se rigen por las normas que manda la religión y la religión, así antigua, no están. No sé.*

*- No dejan que las mujeres trabajen, bueno que las mujeres puedan salir... Si salen llevan.... Están tapadas.*

*- Y eso en la época que estamos ahora, una época liberal, pues no está bien visto, por lo menos por la sociedad occidental". (GDVI: Varones autóctonos rurales clase baja y media baja).*



El otro subdesarrollado pobre, inmigrante que se ha trasladado en el espacio, vive aquí y compite por recursos escasos. Pierde el aura romántica y se convierte en vecino no deseado (impuesto por la necesidad) de los barrios de las periferias urbanas o en áreas rurales con fuerte concentración de población inmigrante.

*“-Ya, pero si es muy elevado el número de inmigrantes, también puede quitar el trabajo a los españoles.*

*(...)*

*-¡Eh! Mi prima va a llevar a la hija a la guardería aquí\* exactamente\* y ellos tienen la guardería gratis y preferente y mi hija\**

*-Risas. Mi hija. Risas*

*-Mi prima, se ha quedado sin plaza en el guardería porque, porque han venido unos inmigrantes que su madre no trabaja porque su padre no le deja trabajar porque son árabes, y total, que la mujer está en casa toda la mañana y el hijo quitándole la plaza a mi prima cuando ella tiene que trabajar”. (GDV: mujeres autóctonas, rurales clase baja y media baja).*

El otro subdesarrollado pobre, inmigrante que se ha trasladado en el espacio, vive aquí y desde la distancia social de las clases altas, se representa de una manera estereotipada proyectando los prejuicios de clase, etnia, etc., y se representa como generador de conflictos sociales.

*“-Por lo menos aquí en España, por lo menos cada fin de semana o pasa algún altercado con algún... violencia de género o cualquier cosa. Yo veo la gente por la calle que vienen los, la gente que viene de... los emigrantes que están en la calle pidiendo porque no tienen ni trabajo ni estudios, ni nada y... la cara despectiva que pone la gente o en plan de no te toco, todo, te salen corriendo ni le miran a la cara. Eso es así. En ese sentido...”*

*(...)*

*-Pero porque comer. Imagínate, si viene de ahí de África y no tenía ni para comer y viene aquí a España y tiene menos, porque aquí en España, son menos apreciados los valores que les inculcan a ellos. Por ejemplo, a lo mejor ir a, yo que sé, se dedicaba a cazar o cualquier cosa y una tribu, tenía su esposa, pues no sé, comería esto o lo otro, no a lo mejor tanto como nosotros, pero comería. Y tú le traes aquí donde si vas*

*a pedir un trabajo y no tienes por lo menos una carrera, tres máster y un idioma, no tienes ni para comer en un sentido". (GD XV: varones autóctonos urbanos clase alta).*

Si bien desde las sociedades de destino, se ve en la inmigración una vía para alimentar el mercado de trabajo, sanear el sistema de pensiones y equilibrar la pirámide de población, la crisis económica, como señala Serrano, "ha provocado un escenario de fuerte competencia entre grupos por recursos cada vez más escasos. Este fenómeno tiene consecuencias a nivel material (multiplicando el número de carencias y necesidades no satisfechas), así como a nivel ideológico (provocando, en ocasiones, actitudes xenófobas)" (Serrano 2015: 7). Asistimos a la construcción de imágenes negativas del otro, muchas veces apoyada en rumores<sup>149</sup> que, basándose en hechos reales, se distorsionan exagerándolos, o mezclándolos con datos ficticios. Esta visión estereotipada impide el conocimiento mutuo y puede dar lugar a posiciones donde el otro cercano es visto como una competencia desleal o como un peligro a evitar. Esta visión de los migrantes atraviesa con distintas modalidades todos los estratos socioeconómicos.

En el discurso crítico se produce un cambio respecto a esta visión. El Otro es igual que nosotros solo que pobre, y en circunstancias que no le permiten alcanzar el nivel de vida occidental, por eso, en ocasiones, tiene que emigrar:

*"- Porque a lo mejor vienen para buscar una... nueva vida, quieren encontrar un trabajo, pero hay veces que no... que no encuentran un trabajo y nosotros no, y la gente no les deja encontrar trabajo. Vamos que no les (...) en el trabajo. Y entonces se quedan sin dinero y se tienen que volver allí otra vez. ". (GDVIII: mujeres nacionales y extranjeras, púberes urbanas clase baja y media baja).*

---

<sup>149</sup> Kapferer (1989) estudia los rumores en su génesis y en su contenido. Los rumores se generan como respuesta a silencios y ambigüedades. Este autor analiza su contenido teniendo en cuenta los estereotipos que vehiculan, los arquetipos a los que remiten y, en última instancia, a su función social. Los rumores tienen su origen en una búsqueda de sentido a hechos más o menos impactantes o traumatizantes no suficientemente explicados. Se busca restituir el orden tras la confusión o el desorden generado por hechos insuficientemente explicados y proporcionar un escenario socialmente aceptable para el grupo donde circula el rumor.

En este discurso, también encontramos un reconocimiento de la diversidad cultural. El otro es igual que nosotros, en la medida en que existe una naturaleza humana universal, pero, pertenece a unas sociedades con soluciones culturales diferentes (religión, tecnología, etc.).

- *“A lo mejor hemos, nos hemos desarrollado mucho, pues a lo mejor por lo que decía él, por lo tecnológico y económicamente pero luego en lo básico, que yo creo que es eso, en lo básico de aceptar el prójimo pues, pues a lo mejor no nos hemos enfocado tanto. Podríamos... También es lo que más cuesta ¿no? Es un, por naturaleza el hombre es egoísta, yo creo, y teme a lo desconocido que puede ser otras razas, otras religiones. Y entonces, a lo mejor, lo más fácil es enfocarse en mejorar la tecnología y la tal, pero la sociedad y la igualdad pues no tocarla tanto. Últimamente creo que es lo que se ha hecho y creo que todavía falta mucho.”* (GD XV: varones autóctonos urbanos clase alta).

El otro igual que nosotros, en la medida en que sus países adoptan formas políticas propias de los países desarrollados (democracias parlamentarias), pero imperfectas debido a la corrupción de los gobernantes o a la falta de compromiso de los políticos con sus ciudadanos. En este caso los ciudadanos estarían a expensas de una élite político-económica gobernante. El otro es víctima de la mala suerte por no haber nacido en *“un gran país con un gran presidente”* (GDIV: varones y mujeres extranjeras púberes rurales clase baja y media baja). Este argumento para explicar la falta de desarrollo de los países es esgrimido de forma reiterada tanto en adolescentes españoles como extranjeros de todos los estratos socioeconómicos.

La consideración de la alteridad quizás es uno de los aspectos más relevantes y diferenciadores de los portadores del discurso postmoderno, que tendería a ubicarse en una posición que el colectivo IOE (1995) califica como *“Internacionalismo cosmopolita igualitario”*. Estos alumnos defienden la igualdad de todos los seres humanos y critican la discriminación, especialmente aluden a la raza, la cultura o el país de procedencia. En este discurso posmoderno se relativiza la definición del “nosotros desarrollado” y se localiza en fracciones de los grupos rurales y urbanos de clases medias, medias bajas y bajas.

La elaboración de la alteridad en este discurso se lleva a cabo por la desigualdad, esto es, colocando en el centro las relaciones de poder entre el nosotros y el otro. (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). El otro subdesarrollado es pobre debido a la existencia de una relaciones desiguales entre el nosotros y los otros. Esta situación de desigualdad económica, política, etc., es fruto de un proceso histórico en el que el nosotros explota a los otros.

*“- Claro, el desarrollo se ve de distinta manera, dependiendo de donde estés...*

*- Este es un país desarrollado, África, subdesarrollado porque aún no ha conseguido llegar hasta donde estamos nosotros, ¿sabes? Tan desarrollados con maquinaria y todo...*

*- Pero porque...les explotamos. (Muy bajito)*

*- No, desde luego que no, pero ya... (Risas)*

*- Si un país no está desarrollado, tampoco se va a poder desarrollar más...*

*- Y si los explotamos, menos aún, porque todos hemos empezado sin estar desarrollados...” (GD XI varones y mujeres autóctonos, adolescentes urbanos, clase media).*

En este discurso posmoderno, los alumnos y las alumnas demuestran una gran capacidad empática, poniéndose en el lugar del otro que es colonizado por una cultura diferente que se impone como superior. Utilizan como recurso argumentativo ejemplos extremos.

*“- Pero a ver, espera a ver ¿qué vas a ir, vas a ir a la tribu de África que están ellos, que si no conocen otra cosa, tan felices de la vida y les vais a decir: ¡Mira, a partir de ahora todo es capitalismo! Y todo es; yo quiero mucho, mucho, mucho y vas a pagar mucho, mucho, mucho....¿Y le vas a cambiar toda vida a ese pobre señor? No. Te va a mandar a la caca. Imagínate que es al revés, que vienen los otros, no, nuestra vida es mejor, cambiadlo todo... y ahora todo casitas con techos de paja y no sé qué. Pues cómo reaccionaríamos... igual que ellos.*

*- Pero si les ofreces algo a cambio, algo que les interesa...*

*- Pero tampoco. No vamos a tener nada que a ellos les pueda interesar”.*

*- No, además, si cambias esto, te doy esto...- Claro.\* -\* Obama hablando con un negrito de una tribu..., pues no..., no se llegaría a*

*ningún sitio*". (GD XI, varones y mujeres adolescentes autóctonos urbanos de clase media).

Desde esta perspectiva, los subdesarrollados pueden ser igualmente el "otro aquí" o el Sur en el Norte, tomando la denominación de Fueyo (2002). El Otro subdesarrollado también es, para una fracción grupal de varones adolescentes rurales de clase media y baja, un país como Estados Unidos de América, país que pese a contar con desarrollo económico y avances tecnológicos, adolece de lo que para ellos es el eje fundamental que define el desarrollo: el estado de bienestar con prestaciones sociales, servicios educativos y sanitarios universales, derechos laborales, y por tanto "*no es digno vivir allá*" (GD VI: Varones autóctonos rurales clase baja y media baja).

Asimismo resaltan como algo negativo de USA los graves problemas de convivencia en los centros educativos en relación con el uso de armas. En esta construcción del otro no desarrollado que ubican en el país considerado como el emblema del desarrollo, USA, es particularmente importante en la medida en que disocia la equiparación entre crecimiento económico y bienestar universal que defiende el discurso hegemónico del Desarrollo.

## **6.6. REPRESENTACIONES DEL DESARROLLO SEGÚN LAS POSICIONES SOCIALES CONSIDERADAS: CLASE SOCIAL, HÁBITAT, EDAD, GÉNERO Y NACIONALIDAD.**

A diferencia de la representatividad estadística, la muestra estructural busca captar el “sistema de representaciones simbólicas (ideológicas) existentes en relación al objeto de estudio. Este sistema cobra materialidad en un conjunto de discursos sociales que circulan en una compleja red en la que se refleja ideológicamente la estructura jerárquica de la sociedad, las valoraciones morales que la corresponden y las contradicciones que la atraviesan. Los discursos individuales, reproducen discursos sociales y se diferencian entre sí según la ubicación de los sujetos en la estructura social” (Ángel de Lucas, 1995: 1). A continuación, vamos a sintetizar lo más relevante en relación a los criterios de diferenciación social elegidos para este estudio, esto es: nivel socioeconómico, hábitat, edad, género y nacionalidad.

Estos criterios de diferenciación, que contribuyen a tejer el entramado de posiciones en la estructura social, actúan de manera simultánea y combinada; por consiguiente, trataremos de desgranar a continuación la intervención de estos criterios de diferenciación social en la creación de las representaciones sobre el Desarrollo.

Nos parece importante destacar que en general, todo el alumnado, con independencia de la sus posiciones socioestructurales, se adscribe al discurso modernizador, es decir, este discurso, al ser un discurso hegemónico, impregna el imaginario social y se convierte en la primera acepción o en el referente último del Desarrollo. Solo cuando los participantes reflexionan sobre la situación creada a nivel mundial derivada de los efectos de la globalización, su discurso deviene más crítico y, en algunos casos, posmoderno. Las posiciones socioestructurales contradictorias, periféricas o doblemente liminares parecen facilitar la emergencia y la manifestación del discurso crítico y, sobre todo, del discurso posmoderno. Así por ejemplo, localizamos el discurso crítico y posmoderno, más entre los niveles socioeconómicos bajos y

medios que entre los altos; entre las mujeres que entre los varones; entre los rurales que entre los urbanos; entre los extranjeros que han sufrido un proceso de movilidad social descendente que entre los que no. Cuando se conjugan varios criterios, como es el caso de las mujeres rurales de clases bajas y medias, se localiza un discurso crítico más estructurado. Lo mismo puede decirse respecto al discurso postmoderno que se localiza fundamentalmente entre el alumnado extranjero urbano desclasado por el proceso migratorio y entre alumnas autóctonas rurales de clase media.

### **Clase social**

La clase social es un criterio de diferenciación social especialmente relevante para el análisis sociológico que contribuye a explicar cómo las diferencias de recursos materiales y simbólicos que poseen los sujetos, sus posiciones objetivas y subjetivas en la estructura social condicionan las formas de pensar obrar y sentir (Bourdieu, 1991).

En el actual contexto de globalización, asistimos a una reconfiguración de la estructura social que desborda el enfoque nacional y hace necesaria su orientación hacia una perspectiva mundial, dada la nueva división internacional del trabajo y la especialización de los territorios. Estas transformaciones en la estratificación social están relacionadas con otros procesos de cambio social de entre los que destacamos: la heterogeneización de los distintos sectores de trabajo asalariado, la segmentación de los mercados de trabajo, el incremento de las credenciales educativas, la intensificación de los flujos migratorios, el aumento en la movilidad social (ascendente y descendente), cambios en las luchas sociales y políticas, etc.

Como hemos referido anteriormente, en nuestra investigación hemos establecido para este eje de diferenciación social cuatro niveles, atendiendo al estatus laboral y nivel de estudios declarado de los progenitores: clases altas, medias, medias bajas y bajas. Entendemos que es difícil establecer límites precisos entre cada una de las clases sociales, debido a dos factores. Por un lado, se trata de una dimensión continua y, por otro, existe una gran heterogeneidad interna, efecto de la diversificación social actual.

A pesar de que la mayoría del alumnado, con independencia de la clase social, sostiene el discurso que hemos llamado modernizador, podemos

identificar variaciones por clase social en el tratamiento y la importancia que confieren a las distintas dimensiones al construir su representación del desarrollo (crecimiento económico, industrialización, urbanización, estado de Bienestar, etc.).

Así, por ejemplo, encontramos que el alumnado de clase media y baja, tanto español como extranjero, resalta, en mayor medida que el alumnado de clase alta, el trabajo asalariado, los servicios y las prestaciones sociales como lo más característico de los países desarrollados. Entienden que el Desarrollo es la modernización económica, social y política que se ha llevado a cabo en nuestro país. España sería para ellos un modelo de sociedad desarrollada.

Tanto las clases bajas como las medias elaboran su representación del desarrollo equiparando las sociedades desarrolladas con las sociedades industrializadas, de consumo, con estado del bienestar y democráticas. De este modo, entienden que hay un proceso constante de crecimiento económico que se relaciona con la mejora de los derechos sociales y políticos. El alumnado de estos estratos socioeconómicos añade a las reivindicaciones sobre educación, sanidad y derechos laborales, el reconocimiento de valores culturales postmateriales (Inglehart, 2005) como los derechos civiles, sexuales, reproductivos y raciales. En este sentido, un hecho que se ve con esperanza por su carga simbólica, sobre todo en las clases bajas y medias, es la consecución de igualdad de derechos políticos por parte de la población negra de los Estados Unidos de América cuya manifestación más emblemática es la llegada de Obama a la presidencia (GDXI y GDXVIII; D578 y D689). Asimismo, aluden a la legalización del matrimonio homosexual en el estado Español como un indicador inequívoco de progreso social de las sociedades desarrolladas.

Este alumnado se detiene especialmente en las características o formas que toma el trabajo en las distintas sociedades para calificarlas como desarrolladas o no. En las primeras el trabajo se caracterizaría por el empleo como norma social (Prieto, 2007), es decir, un trabajo asalariado que se realiza bajo unas reglas consideradas justas (horarios, salarios, vacaciones, etc.). En las no desarrolladas, cuyo referente es el medio rural preindustrial, el trabajo se identifica con tareas relacionadas con la autosubsistencia, en la que destacan la rudeza y dureza de los trabajos (intemperie, ausencia de horarios y vacaciones, etc.).



Si bien todo el alumnado se refiere, en mayor o menor medida, al trabajo como dimensión del Desarrollo, es entre los grupos de clases medias y bajas (GDV, GDVI, GDVII y GDXI) donde este tema adquiere un valor central. Precisamente a partir del debate sobre las alteraciones que afectan a la norma de empleo fordista (la precarización y flexibilización de las condiciones laborales) surge el discurso crítico en grupos como el GDIV, GDV y GDVI. Estos alumnos de clases medias y bajas se ven a sí mismos como trabajadores asalariados en un futuro próximo, en coherencia con el entorno que conocen y las expectativas vitales conformadas a partir de su posición de clase. Por el contrario, el alumnado de las clases altas aborda la temática laboral desde una posición de poder, proyectándose a sí mismos como directivos o altos ejecutivos.

En un mundo globalizado, en relación con el empleo, la precariedad laboral se convierte en una amenaza permanente, institucionalizándose el riesgo y la inseguridad (Castel, 1984). Se propaga un sentimiento de vulnerabilidad que afecta a todas las clases sociales, aunque con respuestas y estrategias adaptativas diferentes. Comenzamos señalando algunos matices diferenciales.

Los hijos de asalariados de clases trabajadoras que se ven obligados a negociar a la baja sus condiciones laborales, al competir con los emigrantes dispuestos a aceptar de buen grado peores condiciones laborales, en ocasiones, se sitúan en posiciones de “repliegue defensivo” (IOE y Ortí, 2007), que pueden llegar a reacciones xenófobas como ocurrió en el trabajo de campo con el grupo de discusión fallido.

Los adolescentes urbanos de clases bajas y medias bajas, nacionales y extranjeras más mayores y reflexivos, con cierto riesgo de descenso social, por la pérdida de oportunidades que supone la globalización, se manifiestan, en general, más críticos y se podrían ubicar en una posición ideológica que oscila entre lo que el colectivo IOÉ (1994) denomina humanismo modernizador y el humanismo crítico. Aunque ambas posiciones se caracterizan por un reconocimiento de la igualdad y solidaridad entre los seres humanos; el humanismo crítico explica las desigualdades a nivel global por la supremacía de los intereses de las empresas y gobiernos de los países ricos sobre los

valores éticos. En nuestro estudio éstos son los portavoces del discurso crítico y el posmoderno.

Las adolescentes pertenecientes a familias de las llamadas “nuevas clases medias urbanas” nacionales y extranjeras de origen sudamericano (las primeras son hijas de empleados de los servicios, y las segundas procedentes de las clases medias urbanas de Latinoamérica que han migrado, para evitar la degradación de su nivel de consumo producido por las crisis en sus países de origen), al establecer comparaciones entre las sociedades desarrolladas y no desarrolladas, ponen en valor los bienes y servicios que proporciona el estado de bienestar, de los que disfrutaban en la sociedad española. Las sociedades subdesarrolladas se definen en referencia a las primeras con un sentido carencial. Les falta “algo”, “esas cosas buenas que tiene la nuestra” (apuntando hacia el consumo, la seguridad ciudadana y los servicios públicos en general). Este reconocimiento de la bondad del Estado de Bienestar se manifiesta más intensamente entre las adolescentes autóctonas de clases bajas y medias, en la segunda fase de la investigación, cuando la pérdida de derechos efectivos se hace patente debido a la actual crisis económica.

Este sentimiento de vulnerabilidad también afecta al alumnado perteneciente a las clases altas que perciben la existencia de una posibilidad cierta de descenso social y, por tanto, que aumentan las dificultades para mantener o reproducir la propia posición social. En este sentido aparecen alusiones a la necesidad de un mayor número de credenciales educativas al tener que competir a nivel global por el empleo.

*“...aquí, donde si vas a pedir un trabajo y si no tienes por lo menos una carrera, tres máster y un idioma, no tienes ni para comer”. (GD XV: varones autóctonos adolescentes, urbanos, clase alta).*

La urbanización es otra dimensión del desarrollo en la que podemos perfilar variaciones según la clase social. La referencia urbanística canónica de Desarrollo para los adolescentes es la gran ciudad y en concreto Nueva York. Al margen de esta constatación, podemos encontrar algunos matices diferenciales. Para los alumnos urbanos situados en niveles socioeconómicos bajos en riesgo de descenso social (GDVII) el símbolo del Desarrollo se concreta en Manhattan. Están deslumbrados por el modo de vida americano e identifican desarrollo con modernización capitalista. Por el contrario, los

adolescentes autóctonos urbanos de clase alta que refieren haberla visitado en alguna ocasión, aunque siguen manteniéndola como referencia, la consideran una ciudad demasiado “ruidosa y rápida” (GDXVIII). Contrasta la admiración idealizada del alumnado de estatus socioeconómicos bajos frente a una cierta desmitificación y relativización del alumnado de clase alta.

Los participantes, en su conjunto, y más especialmente las clases altas enfatizan la importancia de las nuevas tecnologías como indicador del desarrollo. La rápida divulgación de estas tecnologías y su impacto en la vida cotidiana y en las subjetividades las han convertido en un elemento central en sus vidas. Al igual que otro tipo de objetos de consumo, -como todo lo perteneciente o relativo al vestido-, estas tecnologías, particularmente los teléfonos móviles, se han erigido en elementos y signos de distinción. En las conversaciones grupales de los varones urbanos nacionales de niveles socioeconómicos altos encontramos una competición por exhibir el dominio y conocimiento de dichas tecnologías, así como por mostrar su capacidad de seguir el ritmo del proceso de transformación acelerado de las mismas, particularmente de los teléfonos móviles.

*-“Yo pienso que el desarrollo humano está también relacionado con la ambición también de la persona. Porque por ej., el iPod, estaba bien el primero que sacaron, pero la ambición y las ganas de hacer las cosas mejor, te llevan a desarrollar positivamente, a algo mucho mejor.*

*-Te facilitan tu vida, por ejemplo el coche, te hace fácil la vida con el transporte, Para estar comunicado con el internet, etc.*

*-También tienes lo malo en sí. Por ejemplo, que la Black Berry ha ido mejorando ahí. Tenemos internet en todas partes, pero ya, por ejemplo vas a un restaurante y tiene, ves a gente teniendo conversaciones una enfrente de la otra a través de la Black Berry, porque tienen conexión en todas partes. Así que se ha perdido un poco del toque humano, digamos\* -\*Social”. (GD XV: varones autóctonos adolescentes, urbanos, clase alta).*

Por último, queremos señalar que el discurso modernizador es transversal a todas las clases sociales mientras que el discurso crítico está soportado principalmente por las clases medias, medias bajas y bajas. El rudimentario discurso postmoderno aparece de una manera reactiva en

fracciones grupales de las clases bajas y medias que se sienten afectadas negativamente por la globalización. Tales procesos y sus variaciones se explican por la reconfiguración de la estructura social, mencionada al inicio del apartado.

### **Hábitat.**

Rural y urbano son dos categorías de análisis social estrechamente ligadas al proceso de modernización que tuvo lugar a finales del S XIX. Ambos conceptos surgieron para dar cuenta de los procesos de industrialización, urbanización, y, en definitiva, de extensión del capitalismo. Se trataba especialmente de explicar las consecuencias sociales del paso de formas sociales tradicionales a otras modernas, identificadas las primeras con lo rural y las segundas con lo urbano. Las categorías rural y urbano, sea en su concepción dicotómica: como mundos opuestos; sea en su formulación de continuum, han sido radicalmente cuestionadas desde algunas perspectivas sociológicas (Baigorri, 1995) por entender que ya no existen las condiciones que daban lugar a modos de vida diferenciados (hábitos, actitudes y valores). A pesar de las recientes transformaciones tecnológicas y ecológicas de los espacios que conducen a lo que Baigorri denomina “urbe global”, en esta investigación entendemos que el ámbito rural continúa representando una posición periférica en relación con el desarrollo identificado tradicionalmente con lo urbano.

Por ello, el tipo de hábitat se ha tenido en cuenta en la selección de la muestra como eje de diferenciación social, distinguiendo entre rural y urbano. Se han aplicado cinco grupos en hábitat rural y trece en hábitat urbano.

Hay que decir que entre los participantes rurales es donde más se encuentran las posiciones que soportan el discurso crítico, tanto en los aspectos referidos al medio ambiente como en los sociales. En estos últimos destacan fundamentalmente los referidos a la distribución de la riqueza, la sociabilidad y las condiciones laborales “dignas” (GDIV, GDV, GDVI, y GDXII y GDXIII).

Los grupos realizados en el área rural, en general, reivindican, de un modo autorreferencial, el “vivir bien”, como valor trascendental del Desarrollo. Este “vivir bien”, se identifica con la buena calidad de vida, que para ellos

consiste en residir en núcleos poblacionales de pequeño y medio tamaño frente a la vida de la ciudad más deshumanizada y hostil. Señalan, entre otros inconvenientes de la vida en la ciudad, “el excesivo tiempo perdido en transporte para ir al trabajo y el anonimato”. El alumnado rural pone en valor particularmente el tipo de interacción del mundo rural por contraposición al mundo urbano, que implícitamente asumen como más desarrollado. La proximidad e intensidad de las relaciones en las comunidades rurales y el predominio de relaciones personales, “humanas”, frente a las impersonales, superficiales y estandarizadas, propias del mundo urbano, contribuirían a ese sentimiento de bienestar. Para este alumnado rural, “*el conocer a la gente por la calle y saludar*”; “*tener la seguridad de que si te pasa algo, te ayudan*”, constituyen algunas de las ventajas de residir en el pueblo. Además, destacan “*la tranquilidad, la vida sosegada y sin estrés*”. Es decir, resaltan, la solidaridad orgánica frente a la mecánica (Durkheim, 1987) o el *comunitas* frente al *civitas* de Tönnies (1947).

Quienes viven en la ciudad no han hecho referencia a las bondades de la vida urbana, existe un implícito en el discurso modernizador que presupone que el desarrollo es urbano. La imagen que este alumnado posee sobre la vida en el ámbito rural está asociada a una idea más o menos estereotipada de lo rural y hacen referencia a actividades del sector primario, cuyas condiciones de trabajo juzgan más duras que las ocupaciones en la industria y los servicios, propias del mundo urbano. (“*la vida en el campo es más sacrificada*”).

Por otra parte, en general, tanto los adolescentes urbanos como los rurales afirman que en el ámbito rural hay menos servicios sanitarios y de consumo. Esta carencia reconocida por los rurales se compensa, a su juicio, con la valoración del tipo de sociabilidad.

La dicotomía rural/urbano aparece repetidamente en los dibujos realizados por alumnos y alumnas urbanos, pero no en los rurales, quienes se consideran igualmente desarrollados, si bien en un nivel inferior de Desarrollo tecnológico y de servicios (en concreto hacen referencia a la falta de hospitales). El alumnado del hábitat rural distingue entre Desarrollo tecnológico y social, dando prioridad a las dimensiones sociales del Desarrollo (“derechos”, “igualdad”, “humanitarismo”).

Tanto en las clases más bajas como en las medias, los habitantes rurales, están más sensibilizados por los problemas ambientales y sociales que sus compañeros de la urbe. Un buen número de participantes rurales se sitúan más próximos a los discursos crítico y postmoderno que sus compañeros urbanos. A este respecto hay que señalar la modulación que se observa en estos discursos en función del género y la clase social. Así, por ejemplo, las adolescentes nacionales rurales, con niveles socioeconómicos medios bajos y bajos, destacan las dificultades de acceso de las mujeres al empleo en las actuales condiciones de competencia global. Los efectos negativos de la globalización sobre la pauta tradicional de clase obrera en la que han vivido sus familias las empuja a posiciones críticas y pesimistas sobre el futuro del modelo social de Desarrollo propugnado por la modernización. Por su parte, los alumnos rurales de clase media resaltan la convivencia pacífica y las prestaciones del Estado de Bienestar como requisitos *sine qua non* para que un país sea considerado como desarrollado.

Por último, queremos señalar que, mientras el alumnado perteneciente a estratos socioeconómicos medios urbanos enfatiza la cobertura de las necesidades básicas como un elemento específico del Desarrollo, las alumnas rurales de estos mismos estratos socioeconómicos, construyen su idea del desarrollo en torno a la defensa de los derechos sociales y a la viabilidad medioambiental del modelo económico y social del Desarrollo, ubicándose en el discurso crítico.

### **Edad**

En nuestra investigación, hemos distinguido, como se ha referido en el apartado correspondiente, entre adolescencia temprana o pubertad y adolescencia tardía. Estas categorías no están delimitadas rígidamente por un rango de edad preciso, sin embargo, resultan útiles como orientación general. Las diferencias encontradas entre púberes y adolescentes estriban tanto en las temáticas que relacionan con el desarrollo, -muy vinculadas a los intereses propios de cada edad-, como en el nivel de abstracción con que son tratados esos tópicos.

En cuanto a las temáticas, aparecen reiteradamente en los grupos de discusión, sobre todo en aquellos integrados por el alumnado de mayor edad o

adolescentes, el mundo afectivo sexual y su futura incorporación al mercado laboral. Estos alumnos y alumnas participantes en la investigación están experimentando cambios físicos e iniciando nuevas relaciones afectivas y esta marca biográfica queda reflejada en la temática de las conversaciones grupales y producciones visuales.

Así, como se ha referido en el análisis de los distintos tipos de discursos localizados, los alumnos de mayor edad (adolescentes) se centran en varios aspectos del Desarrollo en su vertiente social como son la igualdad de género, la regulación del matrimonio homosexual y las condiciones laborales, asuntos que ellos consideran relevantes.

Por otra parte, los más pequeños (púberes) tienden a representar el Desarrollo estableciendo analogías con procesos de crecimiento de los seres vivos. Para ello recurren a los procesos de cambio evolutivo que conocen a través de la biología (plantas y animales) y los aplican a múltiples ámbitos como por ejemplo, la vivienda y sus tipologías, la familia (“reproducir un árbol genealógico”), el transporte, las comunicaciones, el deporte (“del desarrollo de un partido de fútbol”) el “desarrollo de unas instrucciones para montar un mueble”; éstos dos últimos suponen reglas a cumplir durante el proceso para poder llegar a “buen fin”. Por tanto, en esta visión del desarrollo está implícita una naturalización de los procesos de cambio social que se llevan a cabo según unas normas predeterminadas. En general, son conscientes de la polisemia de la palabra y tienden a representarla a través de la ejemplificación en muy diversos y variados ámbitos. Estos púberes se centran en las dimensiones espacio-temporales y sus explicaciones son más lineales, palpables, concretas y pegadas a la vida cotidiana que las del alumnado de mayor edad. Resultados semejantes fueron obtenidos en la investigación de Rodríguez et al. (2008) en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria de clases medias y altas de Madrid. En cambio, los más mayores (adolescentes) establecen relaciones complejas y más abstractas, se refieren al Desarrollo como un proceso de cambio social teniendo como referencia a las sociedades occidentales y el mundo en general. Producen un discurso más reflexivo, en ocasiones ideologizado desde posiciones críticas, sobre los cambios diacrónicos y sincrónicos a nivel global.

Aunque se considera lejana la independencia y la autonomía de la vida adulta, en los adolescentes aparece, sobre todo entre las clases bajas y medias, la idea de un proyecto de creación de la propia familia; que, en el discurso crítico, está ligado fundamentalmente a la sostenibilidad ambiental y a las generaciones futuras, apareciendo un elemento de justicia intergeneracional que está ausente entre los adolescentes de niveles socioeconómicos altos estudiados. Por su parte, los púberes, mencionan la familia de procedencia y tienen muy presentes las figuras parentales como referentes normativos, aludiendo con frecuencia a la presión que sus progenitores ejercen según su grado de madurez y logros académicos. Parece que el alumnado en edad puberal se siente compelido a madurar, un ejemplo de ello es la aparición del cuento de “Los tres cerditos” en el GDX (mujeres, autóctonas y extranjeras púberes, urbanas de clase media). Este cuento popular contiene una gran carga moral y es un ejemplo que condensa el evolucionismo social que estas alumnas identifican con el Desarrollo. Como ya se adelantó en el análisis, siguiendo la interpretación de Betelheim (1995: 52), este cuento enseña a los niños y niñas “que no debemos ser perezosos ni tomarnos las cosas a la ligera, porque, si lo hacemos, podemos perecer” (...) “Las casas que construyen los tres cerditos son símbolos del progreso en la historia del hombre: desde una choza sin estabilidad alguna, a una de madera, llegando finalmente a la sólida casa de ladrillos”. En términos personales, estas alumnas sienten que los padres les piden que realicen un esfuerzo por estudiar ahora para conseguir un futuro mejor, posponiendo las gratificaciones presentes; al igual que el cerdito mayor del cuento que, en lugar de jugar como sus hermanos pequeños, se esfuerza en construir una “sólida casa de ladrillos”.

En relación con las técnicas de producción de datos utilizadas en esta investigación, nos parece importante señalar algunas diferencias en los materiales visuales obtenidos según la edad. En coherencia con las teorías de Lowenfeld<sup>150</sup> (2008) sobre el desarrollo de la expresión plástica en los niños y

---

<sup>150</sup> Diversos autores, Wallon, Piaget, Luquet, Lowenfeld, Osterrieth, se han ocupado del estudio diacrónico del dibujo infantil. Todos ellos establecen una serie de fases de desarrollo muy semejantes, fases que abarcan desde el garabateo al dibujo complejo. Las diferencias entre ellos estriban en el número de etapas y nombre que dan a las mismas. Tomamos aquí las etapas establecidas por Lowenfeld (2008): periodo agráfico (0-2 años), periodo del garabateo (2-4 años), periodo pre-esquemático (4-6/7 años), periodo esquemático (6/7-9 años), periodo



adolescentes, encontramos, por una parte cierta apatía de algunos adolescentes ante la propuesta de elaboración de dibujos, en contraste con el mayor interés que, en general, ha suscitado dicha propuesta entre los púberes.

El alumnado de nuestra investigación se situaría en las dos últimas etapas de desarrollo establecidas por Lowenfeld: a) la pseudonaturalista (12-14 años) caracterizada por el dominio de la perspectiva espacial y el aumento en los detalles del cuerpo humano entre los que adquieren relevancia las características sexuales. Además, en esta fase, los chicos otorgan importancia al resultado final de su dibujo. b) la crisis de la adolescencia (a partir de los 14 años de edad). En esta etapa decrece el interés por dibujar, de modo que solo quienes presentan mayores habilidades para la expresión plástica retoman la práctica del dibujo. Esto explica que algunos dibujos realizados por el alumnado de mayor edad, se parezcan a los realizados por niños de 10-12 años.

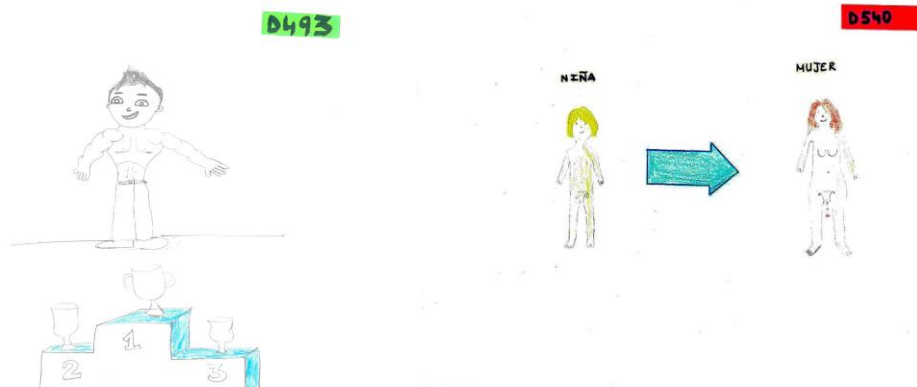
En este sentido, encontramos que los dibujos realizados por algunos participantes en edad puberal dibujan el Desarrollo, identificándolo con los procesos de cambio corporal que están viviendo. Existe un interés por la representación detallada del cuerpo humano en el que aparecen reflejadas las características diferenciadoras de los sexos.

Así por ejemplo el dibujo D493, realizado por un varón urbano de 12 años de nivel socioeconómico bajo resalta los músculos del torso y miembros superiores de un varón ganador de una competición deportiva. El podio -con tres copas encima de los escalones numerados de los premios-, que tiene delante de sí, nos indica esta circunstancia. Se relaciona el Desarrollo con el desarrollo corporal, con la lógica de la competencia y los premios que esta sociedad otorga. De igual manera, el dibujo D540, realizado por una alumna urbana, española de clase alta, de 13 años, perfila dos figuras que representan a una niña y una mujer, ambas desnudas. La flecha indica el paso de niña a mujer. Destaca la desnudez de los cuerpos en los que ha resaltado los cambios en los caracteres sexuales secundarios (crecimiento de las mamas) y algunos

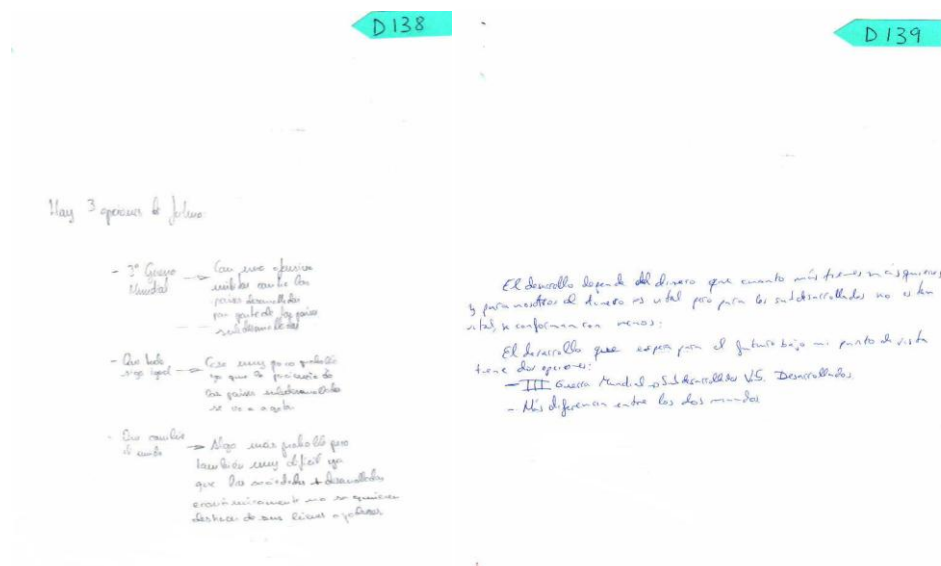
---

del realismo gráfico (9-12 años), etapa del pseudonaturalismo (12-14 años) y crisis de la adolescencia (14-16/17 años).

elementos anatómicos internos (dibuja el aparato reproductor femenino y un sangrado vaginal en referencia a la menstruación).



En contraste con estos detallados dibujos de figuras humanas elaborados por púberes, hallamos, en el otro extremo, adolescentes que, manifestando sus grandes dificultades con la expresión plástica, solicitan la posibilidad de expresar por escrito su idea de Desarrollo. A continuación, presentamos dos ejemplos: D138 y D139, de los que transcribimos los textos respectivos.



D138. Texto: “Hay tres opciones de futuro: -3ª Guerra Mundial -> Con una ofensiva contra los países desarrollados por parte de los países subdesarrollados. –Que todo siga igual -> Cosa muy poco probable ya que la paciencia de los países subdesarrollados se va a agotar. – Que cambie el mundo -> Algo más probable pero también muy difícil ya que las sociedades +

desarrolladas económicamente no se quieren deshacer de sus bienes o poderes”

D139. Texto: “El desarrollo depende del dinero, que cuanto más tienes más quieres, y para nosotros el dinero es vital; pero para los subdesarrollados no es tan vital, se conforman con menos. El desarrollo que espera para el futuro bajo mi punto de vista tiene dos opciones: - III Guerra Mundial - >Subdesarrollados V.S. Desarrollados. – Más diferencia entre los dos mundos”.

Por último, hay que señalar que el discurso modernizador es predominante entre los púberes, emergiendo el discurso crítico en aquellos que ocupan posiciones más periféricas, como es el caso de los migrantes. Por otra parte, los discursos crítico y postmoderno surgen con más intensidad entre el alumnado adolescente, probablemente en relación con una mayor capacidad de reflexión.

### **Género**

Uno de los principales ejes de diferenciación social es el género. A pesar de los notables cambios hacia una mayor igualdad entre mujeres y hombres, en nuestros materiales encontramos, en general, una mirada diferenciada por género en el enfoque o tratamiento de la mayor parte de los temas, así como en la relevancia que otorgan a las diferentes dimensiones del desarrollo. Esta mirada remite a la persistencia de desigualdades de género deudoras de una socialización diferenciada entre hombres y mujeres. Esto es palpable en las temáticas que eligen o destacan las alumnas y alumnos para elaborar sus representaciones del desarrollo, temáticas que están impregnadas por los roles tradicionales asignados al género.

Así, por ejemplo, las alumnas se centran más en aspectos relacionados con la esfera reproductiva, se detienen en el debate de las necesidades básicas y las formulan en términos semejantes a como lo hiciera la OIT en la década de los años 70 del pasado siglo XX. Además, ilustran la discusión con aspectos concretos, específicos, cotidianos, muchos de ellos marcados por los papeles tradicionales de género, (“la comida”, “la casa”, “el trabajo”, “el paro”, “las guarderías”, etc.). En definitiva, las alumnas expresan algunas preocupaciones en relación con su futuro inmediato como mujeres adultas: el acceso y permanencia de las mujeres en el mercado de trabajo, y la

conciliación de la vida laboral y familiar. Más pegadas a la realidad que sus compañeros varones, en sus discursos aparecen frecuentemente los aspectos reproductivos, sin dejar de atender a los aspectos productivos. Las alumnas tienden a relacionar el Desarrollo, tanto con las transformaciones personales, incluidas las físicas, como con los cambios de la sociedad en su conjunto, tales como el matrimonio homosexual, la globalización del mercado de trabajo, los problemas medioambientales, etc. Se podría decir que tienen una visión más holística de la sociedad que sus compañeros varones. En su discurso, las alumnas integran y articulan los aspectos micro con los macro, los concretos con los generales, los locales con los globales, lo individual y lo social. En este sentido, el desarrollo es entendido por estas alumnas, en términos individuales, unas veces como madurez personal y otras como madurez moral y ética. Y en términos colectivos, como aquellas sociedades que son capaces de cubrir las necesidades de todos sus miembros atendiendo a la sostenibilidad ambiental.

Por su parte, los varones tienden a hablar en términos más generales, mucho más globales, más ideológicos, se centran en temas tales como la cultura, la religión, la demografía, las formas de gobierno, etc. Los alumnos muestran más dificultades para establecer relaciones entre la temática global del Desarrollo y sus propios contextos cotidianos. Ellos debaten sobre temas abstractos y, a veces, divagan más. Se podría decir con Labov (1985), que los varones, -todos en general, pero especialmente aquellos de clases medias y altas- tienden a ampliar, a veces innecesariamente, el número de palabras que utilizan con frases vacías. Manifiestan una inclinación a la verbosidad, mientras que las alumnas tienden a expresarse con sus propias palabras, si bien con un nivel de análisis más integrador y crítico. Las alumnas, espontáneamente, aplican los análisis a su realidad y la de su entorno próximo.

Por consiguiente, observamos que continúa existiendo una división por género en las preocupaciones vitales y en los modos de expresarlas. De acuerdo con la división tradicional de papeles de género, las mujeres se muestran, más interesadas en lo micro, en la esfera doméstica y los hombres en lo macro, en la esfera pública (Murillo, 1996).

Otro ejemplo de las diferencias que encontramos por género reside en la importancia que los alumnos y alumnas otorgan a las distintas dimensiones que, desde su punto de vista, conforman el Desarrollo. En este sentido es

paradigmático el caso de las tecnologías que, aunque en general se perciben como motor del Desarrollo, el interés y valoración hacia las mismas varía según el género. Los varones resaltan más las TIC y las mujeres la biotecnología y los electrodomésticos. Parece que, de modo general, los alumnos depositan una gran confianza en las potencialidades de la tecnología mientras que entre las alumnas aparece una actitud más crítica frente a la misma. Entre el conjunto de críticas destacamos las realizadas por una fracción grupal de mujeres extranjeras de clase alta que denuncian la imposición del Desarrollo tecnológico y su ritmo desenfrenado, así como sus posibles efectos negativos sobre la salud (microondas y teléfonos móviles); si bien no se avanza en el discurso hacia propuestas alternativas.

Al igual que han constatado otras investigaciones (Oliver, 2005; CIMAS, 2008; Cortés, 2014), hemos hallado en nuestros materiales una mayor preocupación entre las mujeres por los problemas ambientales y sociales que entre los varones. Esta mayor sensibilidad se caracteriza por una visión que integra ambos aspectos, entendiendo que existe una relación de interdependencia entre los seres humanos y el planeta en el que habitan (Herrero, 2011). Esta mirada holística socioambiental (ecosocial), presente en las alumnas, explica que se sitúen en el discurso crítico en mayor medida que los alumnos. Destacando entre las alumnas rurales autóctonas de clase media y las extranjeras de clase alta un deslizamiento desde posiciones del discurso crítico, hacia el discurso que hemos llamado postmoderno. Por su parte aquellos alumnos que se sitúan en el discurso crítico, enfatizan el riesgo de conflicto bélico a escala global y sus catastróficas consecuencias.

Centrándonos en el discurso crítico y en las soluciones de cambio que aparecen enunciadas, cabe señalar algunos matices en función del género. Los varones formulan propuestas de política económica desde una perspectiva de gobierno global, como por ejemplo, la implantación de un impuesto universal para financiar la ayuda al desarrollo (semejante al ODM nº 8), en tanto que las alumnas sugieren acciones colectivas en dos sentidos. Por un lado, campañas de sensibilización sobre la gravedad de los problemas socioambientales y por otro, la reivindicación del mantenimiento y mejora de los derechos sociales y políticos de la población en general y, particularmente, de los grupos tradicionalmente discriminados como las mujeres y las minorías. En resumen,

podríamos decir que los varones, en general, y en particular los más mayores y de clase alta, tienden a proyectarse como gestores del desarrollo, en tanto que las mujeres se sitúan en posiciones de ciudadanas concienciadas de sus derechos y obligaciones. En el caso de los varones de clase alta observamos nítidamente una sobredeterminación del género, la clase social y la edad, factores de estratificación social que se refuerzan recíprocamente, dando como resultado que estos varones se sitúen en una posición de poder.

Por último, hay que indicar que el incipiente discurso postmoderno está sostenido igualmente por varones y mujeres, si bien los varones muestran más seguridad en sus afirmaciones. No obstante, ni hombres ni mujeres consiguen consolidar este discurso.

### **Nacionalidad**

El discurso oficial del Desarrollo surge después de la Segunda Guerra Mundial como una nueva forma de establecer relaciones internacionales que aspira a sustituir las antiguas relaciones coloniales por otras pretendidamente igualitarias, basadas en la ayuda y en la colaboración. En torno a los niveles de desarrollo, establecidos por el aparato de Naciones Unidas para el Desarrollo, se ha instaurado una jerarquía de países. Esta jerarquía es conocida y asumida implícitamente por los participantes de nuestra investigación. Por tanto, el hecho de contar con alumnado de numerosas nacionalidades nos proporciona la posibilidad de acceder a diversas perspectivas según objeto de estudio. En la muestra contamos con una gran heterogeneidad entre el alumnado de origen extranjero, tanto por su procedencia geográfica como por su estatus socioeconómico. En conjunto, han participado alumnos y alumnas de una veintena de nacionalidades originarias de cuatro continentes: África, América, Asia y Europa.

Al igual que en los anteriores criterios de diferenciación social considerados en esta investigación, en relación a la nacionalidad encontramos matices diferenciadores tanto en las dimensiones del Desarrollo que enfatizan al elaborar las representaciones sociales, como en el tipo de discurso en el que se sitúan.

Si atendemos a las Dimensiones enfatizadas observamos que, en los grupos formados por alumnado español, son más escasas las referencias al

desarrollo económico, pues parece que éste se da por supuesto. Quienes más inciden en esta faceta del Desarrollo como dimensión fundamental del mismo, son los alumnos de origen extranjero de clases bajas y medias bajas. Precisamente, su condición transnacional les permite establecer comparaciones y percibir aspectos que los alumnos españoles parece que han naturalizado (al considerarlas más obvias). Esto se observa, por ejemplo, con la importancia que se concede al dinero. El dinero es señalado y remarcado en mayor medida por los inmigrantes, hasta el punto de constituir para algunos el icono del Desarrollo. Hay que destacar que los participantes de origen chino son quienes más hincapié hacen en el factor económico como elemento fundamental del Desarrollo. En la segunda fase de la investigación, enmarcada en un contexto de crisis, comienza a aparecer lo económico como elemento sustancial del Desarrollo también en el alumnado español.

Como se ha mencionado reiteradamente, la urbanización es el ámbito que más resaltan todos los alumnos y alumnas como indicador y metáfora del Desarrollo. La oposición rural/urbano, utilizada para contraponer subdesarrollo con Desarrollo, es puesta de manifiesto tanto por los autóctonos, como por los extranjeros. Los primeros, considerando a España como un país desarrollado, se focalizan en la oposición pueblo/ciudad desde una perspectiva diacrónica, es decir, lo rural es el pasado y la ciudad es el presente. Pues desde su punto de vista, el desarrollo ha consistido en el desplazamiento de la población desde el campo a la ciudad (éxodo rural) y en trasladar al campo los servicios de la ciudad, es decir “urbanizar el campo”. Los extranjeros procedentes de países pobres subrayan la radical distancia que existe en sus países de origen entre lo rural y lo urbano. Se podría considerar que tienen una perspectiva más sincrónica del Desarrollo.

En los grupos donde los participantes son extranjeros de clase baja y media, el alumnado destaca la igualdad como principal característica del Desarrollo, en probable relación con sus dificultades de instalación en el ámbito educativo para los estudiantes y en el laboral para sus progenitores. Hay una reivindicación de igualdad y una denuncia de la discriminación que refieren sufrir en su vida cotidiana. En este sentido, los extranjeros púberes de clases medias y medias bajas reclaman el ejercicio efectivo de la igualdad de derechos laborales, políticos, sociales y económicos. Esta experiencia

biográfica les empuja hacia posiciones discursivas que les sitúan, muchas veces, en el discurso crítico.

Los participantes extranjeros de clases bajas y medias bajas visibilizan ámbitos del desarrollo presentes en la sociedad española que pasan desapercibidos para sus coetáneos nacionales tales como la seguridad ciudadana, la gratuidad y universalidad de la educación y la atención sanitaria. Asimismo, aspectos básicos del Desarrollo como la agricultura y la producción de alimentos o las infraestructuras básicas (los saneamientos, transportes, etc.), solo aparecen resaltados por los participantes de países menos desarrollados, tanto en las clases bajas, como en las altas. La alusión a una vida pacífica y sin violencia, es decir, la seguridad ciudadana, como un rasgo definitorio de los países desarrollados, es recurrente entre el alumnado latinoamericano y particularmente en el de origen colombiano.

Por otra parte, encontramos que los españoles de clases medias bajas y bajas situados en el discurso crítico, ponen el acento especialmente en los derechos laborales como rasgo esencial e imprescindible de las sociedades desarrolladas.

La influencia de la nacionalidad en la dinámica de los Grupos de discusión pone en evidencia la centralidad de este eje de diferenciación social en la temática del desarrollo. Observamos que los participantes asumen implícitamente la jerarquía de países establecida por el discurso oficial del Desarrollo, de tal manera que, en los grupos conformados por alumnado de distintas nacionalidades, aquellos participantes originarios de países situados en los niveles menos desarrollados tienden a intervenir en menor medida. Cuando la distancia en la jerarquía es amplia, nos encontramos con situaciones de autocensura, por ejemplo, en el GD de mujeres extranjeras de clase alta, las alumnas africanas participan tímidamente frente al resto de participantes del grupo, todas ellas europeas, que intervienen activamente. Estas censuras son más patentes cuando se trata de grupos mixtos formados por españoles y extranjeros de clases medias y bajas.

Según el tipo de discurso, observamos que en general los extranjeros se sitúan en el discurso modernizador, incluso en mayor medida que los españoles. Los migrantes de nacionalidad china de clases bajas o medias bajas, con una trayectoria de movilidad social ascendente, se ubican en las



posiciones más desarrollistas del discurso modernizador, con una sólida adhesión a los postulados más clásicos de la modernización. Son conscientes de los efectos negativos del fenómeno (entre los que señalan la contaminación ambiental), pero entienden que hay que asumirlos en aras de la consecución del fin último: la prosperidad económica por encima de cualquier otra consideración.

Como ya se ha referido, el discurso crítico surge de la toma de conciencia de los efectos no deseados del Desarrollo en las áreas ambientales y sociales. La crítica ecológica aparece principalmente entre los inmigrantes originarios de las antiguas repúblicas soviéticas que mencionan los efectos negativos de la contaminación para las generaciones futuras, probablemente en alusión al accidente de la central nuclear de Chernóbil, que parece ocupar un lugar destacado en su memoria colectiva. Los aspectos sociales del discurso crítico afloran entre el alumnado extranjero de las clases medias y medias bajas que han sufrido un descenso social con el proceso migratorio y, en consecuencia, son más sensibles a las situaciones de discriminación, reivindicando la igualdad como seña de identidad del Desarrollo. Por último, el discurso postmoderno emerge de manera fragmentaria entre los extranjeros urbanos de clase baja y entre las alumnas extranjeras de clase alta originarias del África subsahariana.

Conviene insistir en otra importante cuestión vinculada a la nacionalidad, se trata del dominio del idioma. Entre los extranjeros no hispanohablantes con poco tiempo de residencia en España, al contar con un nivel bajo de castellano, aparecen más marcados los cuantificadores básicos (muchos, pocos, todo, nada, pequeño, grande, uno, ninguno, vacío). Además, las dimensiones del Desarrollo se enuncian con claridad: alimentación, población, pobreza, dinero, contaminación, trabajo. Todo ello contribuye a dar una idea esquemática y polarizada del tema. Estas dificultades idiomáticas que en un principio parecían suponer un obstáculo para la investigación, se han convertido en una ventaja para el análisis al proporcionar una mirada simplificada y esquematizada de sus representaciones del Desarrollo.

## 7. CONCLUSIONES Y RESULTADOS.

*“En la dimensión del espacio geográfico, las relaciones pertinentes serían: a nivel internacional, la relación metrópoli/colonias (o su versión light moderna países desarrollados/en vías de desarrollo); a nivel intranacional, la relación ciudad/campo. Los países desarrollados explotan a los países en vías de desarrollo, y la ciudad explota al campo”.*  
(Jesús Ibáñez, 1991: 96-97)

El trabajo que se ha presentado en las líneas anteriores ha constituido una investigación empírica orientada a conocer cuáles son las representaciones sociales que los y las adolescentes, escolarizados en enseñanzas secundarias en el estado español, tienen acerca del complejo y polimorfo concepto de Desarrollo.

En este apartado de la investigación, vamos a retomar el planteamiento general de la misma, enunciando los principales objetivos, la perspectiva teórica adoptada, la estrategia metodológica empleada para su consecución, así como las conclusiones a las que se ha llegado.

El interés de este estudio reside en conocer cómo los adolescentes, en cuanto sujetos ubicados en un espacio liminar, representan el “Desarrollo” entendido en este trabajo como discurso ideológico del cambio social en el capitalismo. Esta investigación se ha propuesto conocer las representaciones sociales en torno al Desarrollo en el alumnado de enseñanzas secundarias, en su doble dimensión de proceso y resultado. Partimos de las reflexiones teóricas que analizan la existencia de un discurso altamente formalizado y acreditado sobre el Desarrollo, elaborado, principalmente, por el sistema de instituciones de la Organización de las Naciones Unidas. A partir de estas formulaciones, planteamos la hipótesis de que este discurso circula y se difunde en los diferentes contextos de socialización. Nos ha interesado conocer cómo las representaciones sociales de los estudiantes están impregnadas por este discurso hegemónico. También hemos profundizado en el estudio de las diferencias en esta representación, en función de los criterios de estratificación social considerados (nivel socioeconómico, hábitat residencial, nacionalidad, género y edad -distinguiendo entre púberes y adolescentes-), pues, como es evidente, el alumnado es diverso y ocupa posiciones sociales diferentes en la

estructura social. Hemos considerado oportuno dedicar una especial atención a las diversas miradas sobre este tema, derivadas de las diferentes posiciones y trayectorias vitales de los estudiantes, atendiendo a la nacionalidad, un eje de diferenciación social relevante para nuestro estudio, tanto por la significativa presencia de extranjeros en las aulas, como porque estamos estudiando un tema, el Desarrollo, donde las diferencias internacionales son nucleares. Se han considerado, también, las imágenes y representaciones sociales del alumnado sobre el Desarrollo poniéndolo en relación con la identidad y la alteridad, a ello se ha dedicado un apartado específico.

En coherencia con los objetivos planteados, se ha adoptado un enfoque metodológico cualitativo orientado a recoger las representaciones sociales respecto al tema de investigación, de manera que el análisis nos permita acceder al sistema de discursos sobre el Desarrollo. Desde este enfoque metodológico, se ha optado por técnicas de producción de materiales expresadas en lenguaje verbal y visual, a través de la aplicación de grupos de discusión formados por adolescentes y la realización de dibujos por parte de este mismo grupo etario. La muestra, de carácter estructural, está formada por 18 grupos de discusión que combinan los criterios de estratificación social tenidos en cuenta, con la pretensión de reproducir, en su composición y dinámica, las situaciones sociales consideradas estratégicamente más significativas en el proceso de génesis, expresión y confrontación ideológica de las actitudes y representaciones sociales respecto al tema investigado: el Desarrollo. Los dibujos han sido realizados por los participantes en los grupos de discusión y también por otros estudiantes de su mismo curso. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en dos fases. En la primera, durante los años 2007 y 2008, se abordaron fundamentalmente los estratos socioeconómicos bajos, medios-bajos y medios y en la segunda fase, realizada en los años 2011 y 2012, una vez instaurada la crisis económica, se accedió a otros grupos sociales, destacando el acceso muy obstaculizado, a los estratos sociales medios y altos.

Los textos literales verbales y visuales, producidos para esta investigación son complejos, están llenos de condensaciones simbólicas y desbordan cualquier esquema interpretativo. Para su estudio, hemos seguido dos líneas de análisis; la derivada de las aportaciones de la perspectiva de la

sociología crítica y sociohermeneútica, así como la teoría clásica de las representaciones sociales.

El trabajo de investigación que se presenta a lo largo de este texto, se ha centrado en exponer la delimitación del objeto de estudio, la metodología desarrollada y los resultados del análisis. Nos detendremos especialmente en señalar los tres discursos tipo, en sentido weberiano, localizados que hemos llamado: modernizador, crítico y posmoderno. Para ello adoptaremos una ordenación temática que va a seguir el esquema de la teoría de las representaciones sociales. Resumiremos ahora, en varios puntos, los principales hallazgos de nuestra investigación, atendiendo preferentemente a aquellos aspectos que nos parecen más relevantes.

- 1) Los alumnos tienen una representación del Desarrollo cuyo núcleo central coincide básicamente con las propuestas de la teoría de la modernización capitalista.

El Desarrollo es un fenómeno complejo y, por tanto, difícil de explicar (de representar). Por ello los alumnos lo abordan utilizando diversas estrategias: 1) Descripción del fenómeno como un proceso de cambio, acudiendo a metáforas; la más extendida para explicar lo social (el cambio social) es la organicista, empleada por los padres de la Sociología, en consonancia con el sistema de valores y la manera de concebir los fenómenos (episteme) de la época en que lo formulan (Sztompka, 1995). 2) Uso de la comparación; se comparan fenómenos, lo que es y lo que no es el Desarrollo en los distintos ámbitos, o mostrando los extremos o polos, a base de diadas o “tematha” en términos de RS. Estos polos están articulados en torno a los ejes: espacial (rural/urbano), temporal (antes/después) y económico (riqueza/pobreza). 3) Enumeración de las características que desde su punto de vista son definitorias de las sociedades desarrolladas según los distintos ámbitos (económico, tecnológico, proceso de urbanización, valores sociales, etc.) que componen la entidad o el objeto de estudio, en este caso el cambio social tal y como se entiende en las sociedades occidentales.

A partir del análisis del material producido hemos construido tres tipos de discursos que hemos denominado: modernizador, crítico y postmoderno. Tal y

como señala Abric (2001), observamos que los contenidos de la RS del Desarrollo del alumnado de enseñanzas secundarias se organizan en torno a un núcleo central y un sistema periférico. El núcleo central (lógica estructurante) definido como el conjunto de elementos estructurados que dan coherencia y sentido a la representación es, en nuestro caso, el discurso que hemos llamado **modernizador** identificado con la idea de progreso. Este núcleo central, cuya función principal es la de dotar de estabilidad a la representación, se caracteriza, por un lado, por poseer una dimensión normativa que lo convierte en una referencia para la acción, y, por otro lado, y simultáneamente, por su dimensión generadora y creadora, en la medida en que confiere sentido al resto de los elementos de la representación.

Desde este núcleo duro, constituido por el discurso modernizador, surgen los otros dos discursos: el crítico y el postmoderno, generados a partir de la toma de conciencia de las contradicciones entre las teorías, las prácticas y los resultados de la modernización identificada con el Desarrollo.

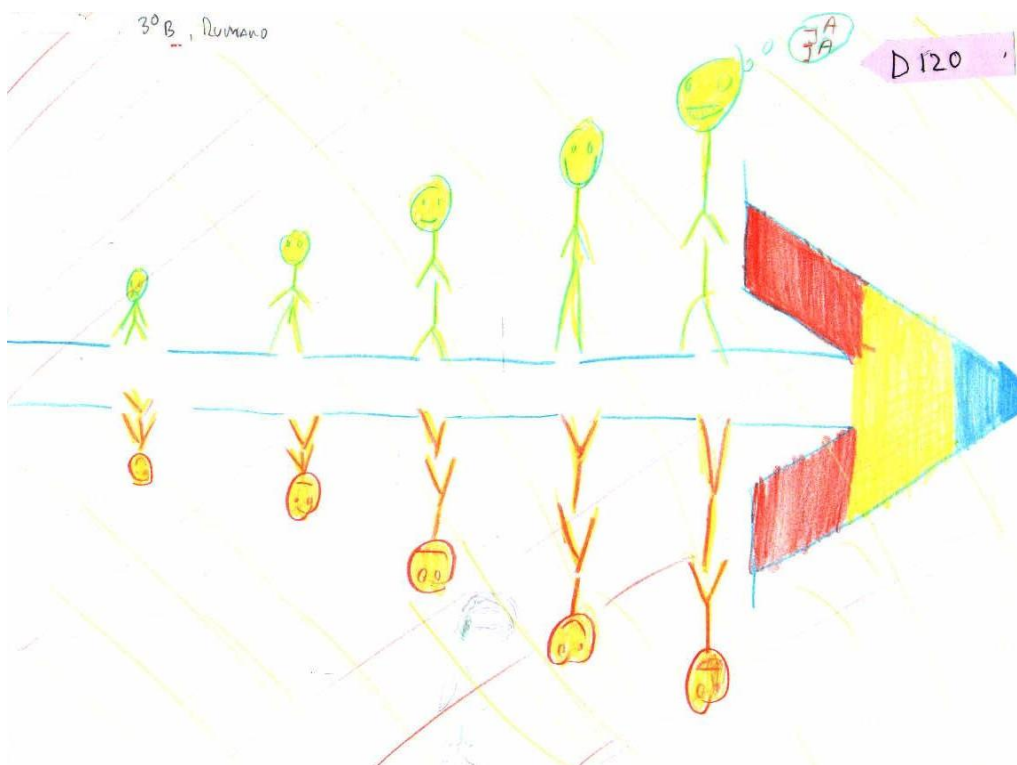
El **discurso crítico**, supone una continuidad con el discurso modernizador. Sin embargo, plantea los límites de este modelo modernizador, tanto en sus relaciones con la naturaleza, como en las relaciones sociales nacionales e internacionales. Desde este discurso, se considera que se puede mantener el mismo modelo de desarrollo modernizador, haciendo algunos cambios en aquellos aspectos señalados (medioambientales y sociales). Este discurso crítico funcionaría como un verdadero sistema periférico de la representación del Desarrollo del alumnado, es decir, aunque el sentido y la organización de la información están determinados por este núcleo central (discurso modernizador), se adapta a las diferentes realidades contextuales y flexibiliza los contenidos, siendo precisamente esta adaptación y ajuste lo que favorece su anclaje y su inserción social.

Por su parte, el **discurso postmoderno** introduce elementos de ruptura que cuestionan el modelo modernizador. Desde el discurso postmoderno, se considera que el desarrollo es un modelo propio de unas sociedades particulares, es decir, un modelo etnocéntrico, y se cuestionan las posibilidades y la deseabilidad de su universalización, tanto en los aspectos tecnológicos como, sobre todo, en los sociales. Lo novedoso de este discurso postmoderno es que, a partir de esos elementos de ruptura que comparte con el crítico, da

un paso más y hace un cuestionamiento del modelo completo. Se piensa (aunque sea de una forma incipiente) que puede haber otros modelos de Desarrollo tan válidos como el modernizador. Una frase muy elocuente de uno de los participantes en los grupos de discusión condensa la lógica subyacente de este discurso tipo: “Todo no tiene por qué ser desarrollado”.

- 2) La lógica que estructura los discursos, el esquema figurativo de la representación del Desarrollo, integra dos aspectos o dimensiones que la conforman: la procesual y la dicotómica o polar coincidentes con la idea de progreso, la visión lineal de la historia y la dualidad social.

El desarrollo es concebido por los adolescentes de nuestro estudio como un **proceso** y un **resultado**. Unas fracciones grupales destacan más el primer aspecto, otras el segundo, y, por último, otras integran ambos aspectos simultáneamente. Un ejemplo icónico condensador de esta última sería el dibujo D120.



La conceptualización del desarrollo como proceso, tanto en los discursos como en los dibujos asume la metáfora organicista del evolucionismo (proceso

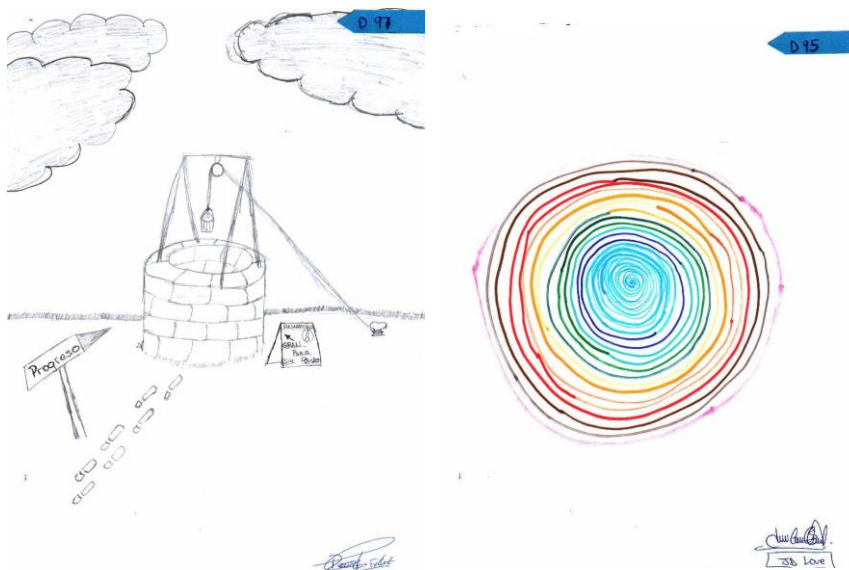
lineal, infinito, positivo, etc.). En nuestros materiales verbales aparece enunciado como acciones connotadas positivamente: “avanzar”, “progresar”, “hacer cosas nuevas”, “subir niveles” “mejorar”, “el crecimiento”, “marchar”, “extender”; y en los dibujos en forma de secuencias evolutivas y esquematizado en flechas, vectores y escaleras.

En tanto que **resultado**, el desarrollo es la materialización de ese proceso de cambio, es decir, de la actividad humana transformadora del entorno: la cultura. Según esta lógica, el desarrollo es la ciudad, y en concreto, la gran ciudad moderna, considerada como máximo exponente de la acción humana de una determinada cultura, la occidental. Encontramos dos formas de manifestar este resultado. Por una parte, presentando una descripción panorámica general de las características positivas de situaciones que son el resultado de acciones humanas: describen la ciudad moderna y el estilo de vida que conlleva, ambos se toman como emblemas de las sociedades desarrolladas. Por otra parte, acudiendo a la comparación, mediante la contraposición de dos situaciones extremas, en torno a los ejes económico, espacial y temporal.

El **discurso crítico**, compartiendo los planteamientos centrales del discurso modernizador, cuestiona los resultados de ese proceso de cambio social al tener en cuenta la totalidad del sistema y confrontarse con los riesgos medioambientales y sociales de este modelo de desarrollo. Ante la imposibilidad efectiva de universalización de este modelo, se plantean adaptaciones y ajustes que palien o subsanen los efectos negativos que este genera. Aluden fundamentalmente a transformaciones tecnológicas y del estilo de vida para evitar el colapso global. Esta mirada crítica es expresada por un alumno, urbano de nivel socioeconómico medio bajo, escolarizado en un programa de garantía social, en el dibujo el D97.

En este dibujo el pozo simboliza simultáneamente, por un lado, una tecnología que domina la naturaleza, permitiendo el acceso a un elemento vital como es el agua y, por otro lado, alerta sobre el peligro que supone caer en él y ahogarse si se siguen los pasos del progreso, en este caso identificado con el Desarrollo. El dibujo simboliza la tensión existente en un modelo de desarrollo que a la vez que permite la vida, la puede quitar, dependiendo del buen o mal

uso que se haga. El discurso crítico apela a la necesidad de establecer límites y normas en el modelo actual.



El **discurso postmoderno** reconoce esta lógica, pero considera que es una de tantas posibles. En concreto, se considera que el Desarrollo, tal y como es entendido por el discurso modernizador hegemónico, es “un cuento”, una quimera, una ilusión, una utopía. Un ejemplo condensado de este discurso quedaría reflejado en un dibujo, el D95, realizado por un adolescente urbano extranjero de clase media baja.

En él, a la vez que se transmite la idea del Desarrollo como un proceso creciente acumulativo e ilimitado, introduce elementos de irrealidad: la visión del mismo también recuerda a un “optical”, ilusión óptica que engaña nuestros sentidos haciendo parecer lo que no es.

- 3) La actitud es un componente valorativo de la representación social. En nuestra aproximación, la palabra Desarrollo denota cambios, transformaciones y el sentido de estos cambios es el logro de estados o situaciones consideradas mejores y, por ello mismo, el desarrollo es intrínsecamente deseable. Es decir, el significante desarrollo está connotado positivamente.

Los contenidos de la RS del Desarrollo del alumnado de este estudio están impregnados de esta actitud favorable (“el desarrollo es el mejor modo de vida”). El desarrollo evoca siempre la idea de un cambio positivo debido a que



esta palabra al ser trasladada desde las ciencias naturales a las ciencias sociales arrastra y retiene significados tales como crecimiento, evolución y maduración, provenientes de su utilización en las ciencias biológicas. Así, esta palabra sugiere siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor (Esteva, 1996: 58). Además, como ya se ha mencionado anteriormente, las palabras “avanzar”, “progresar”, “hacer cosas nuevas”, “subir niveles” “mejorar”, “el crecimiento”, “marchar”, “extender”; asociadas por el alumnado a este concepto también están cargadas positivamente.

El desarrollo alude tanto al proceso como al resultado o meta a conseguir. Estos procesos, en el discurso modernizador, no son otros que las transformaciones derivadas de la modernización conducentes a la adquisición de bienestar. El resultado o meta a conseguir es la sociedad ideal, que toma la forma de las sociedades capitalistas avanzadas. Sólo en el discurso crítico y en el postmoderno el desarrollo aparece cuestionado, no el hecho de que haya que conseguir bienestar sino el hecho de “*que no estamos en el camino correcto*”, en el crítico. En el discurso postmoderno se duda de que ésta sea la única forma que adquiere la meta, el único resultado ideal posible para todos y abre la puerta a otras posibilidades de organización social, sin llegar a concretarlas. El componente valorativo atraviesa todos los discursos e implica diferentes modos de valoración y apreciación, lo que hace que surjan discursos diferentes. Algunos ejemplos que condensan estas valoraciones son: en el GDI, “*el progreso conduce a un pozo sin fondo*”; en el GDII, “*desarrollo torcido*”, “*desarrollo malo*”; en el GDIV, GDXII, “*mal desarrollo*”, “*sociedades mal desarrolladas*”, (en referencia a las del Este de Europa y a la catástrofe nuclear de Chernóbil). En definitiva, a partir del discurso modernizador surgen objeciones que comparten el discurso crítico y el postmoderno. La diferencia entre ambos estriba en que en el discurso crítico se supone que, haciendo las correcciones oportunas, se puede conseguir el bienestar universal y evitar el ecocidio. En el discurso postmoderno se considera, por una parte, que, de continuar en la senda actual, esta sociedad acabará con la destrucción del planeta y, por otra parte, que el desarrollo, entendido como la modernización capitalista occidental, tiene un componente de propaganda y no es el único modo de conseguir “*una buena forma de vida*”; habría otras formas de “*vivir*

*bien y a gusto*” diferentes. Es en esto, en el fin último, en la meta, en la utopía, en “vivir bien”, en lo que todos los discursos coinciden. En el incipiente discurso postmoderno, no contamos con materiales donde se especifiquen y concreten esas otras metas o formas de bienestar diferentes a la modernización occidental ni el proceso a seguir para lograrlas.

- 4) Los contenidos, ámbitos o dimensiones de la representación social del desarrollo (dimensión de información en términos de la Teoría de las RS) es otro de los aspectos fundamentales. Los adolescentes de la investigación han hecho referencia a una serie de aspectos que, en su conjunto, vienen a describir los cambios producidos en el proceso de modernización, incidiendo más en las dimensiones que señalamos a continuación: “lo económico”, “lo moderno”, “lo tecnológico”, “lo político”, “la urbanización” y “el paraíso terrenal universal”.

Lo **económico**, eje principal que determina el resto y condición sine qua non para el Desarrollo, aparece simbolizado en los grupos por el dinero y representado en los dibujos como monedas y billetes, hasta el punto de constituir para algunos el icono del desarrollo, como se muestra en el dibujo D161.

El Desarrollo es, fundamentalmente, el desarrollo económico capitalista que se manifiesta como un cambio de modelo productivo que los adolescentes sitúan tanto en el eje espacial como en el temporal. Supone el paso de una economía de subsistencia basada en la agricultura a una sociedad basada en la industria; en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación – NTIC– y biomedicina; y en los servicios, con trabajo asalariado, sociedad monetarizada y opulenta. El alumnado sitúa esta transformación productiva en el eje temporal, en un pasado lejano, más o menos remoto; y en el eje espacial, en el ámbito rural o en sociedades donde predomina este tipo de hábitat. Es, sin duda, en el eje espacial/sincrónico en el que este cambio económico adquiere mayor potencialidad, puesto que se erige en el criterio clasificador de las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas. En el discurso modernizador se produce una subordinación de lo social a lo económico (Polanyi, 1989) que

es contestada en el discurso crítico, sobre todo, por las posiciones discursivas que hacen hincapié en las desigualdades sociales. Son los alumnos y alumnas migrantes, de clases bajas y medias bajas, quienes insisten de un modo más explícito en señalar la importancia de lo económico en el Desarrollo. En general, los adolescentes españoles, no inciden en ello, salvo fracciones grupales de clases bajas y medias, que entienden que es la economía y, en concreto la economía capitalista, con la desigual distribución de los recursos que la acompaña, la que se vincula con el Desarrollo. En la segunda fase del trabajo de campo, cuando existe una clara conciencia de la crisis, emerge la preeminencia de lo económico en los discursos de todos los niveles socioeconómicos con los que contamos y muy especialmente en las clases medias. La idea del sistema económico capitalista como generador de desigualdades es patente en el discurso crítico y en el postmoderno.

La dimensión **poblacional** como dimensión íntimamente relacionada con el Desarrollo aparece en los grupos de alumnos y alumnas de origen chino (GDII y GDIII) muy ligada al Desarrollo económico y también en las adolescentes españolas rurales más mayores, de clases trabajadoras, vinculándolo con las tasas de natalidad y su relación con las posibilidades de mantenimiento del sistema de pensiones. Por otra parte, en fracciones grupales de las adolescentes de clase alta, y en tono de reproche moral, aparecen enunciadas como obstáculo al desarrollo las elevadas tasas de natalidad de los países africanos. Visto desde una perspectiva de género, el hecho de que sean las mujeres autóctonas quienes más se fijan en este aspecto, puede estar relacionado con el papel de la mujer en la reproducción social y concretamente en la maternidad y crianza de los hijos así como la conciencia de la sobrecarga que supone para las mujeres la dificultad de conciliar la vida laboral y familiar.

Lo **moderno**, la mentalidad abierta al cambio (Eisenstadt, 1972) es considerada como intrínsecamente buena y, por tanto, deseable. Esta modernidad para el alumnado es tecnológica y social. La tecnología es otro emblema de las sociedades desarrolladas y es uno de los elementos indicadores del ritmo acelerado del cambio, del avance continuo hacia un mayor bienestar. Las **tecnologías** impregnan la vida cotidiana de los habitantes de las sociedades consideradas como desarrolladas: pequeños electrodomésticos, ordenadores, teléfonos móviles, medios de transporte,

medicamentos, etc. En la segunda fase de la investigación, destaca, sobre todo en los varones de clases altas, la importancia que conceden a las tecnologías, fundamentalmente las que tienen relación con sus intereses inmediatos o futuros: las TIC, teléfonos móviles, iPod, y coches eléctricos. Es preciso resaltar que las tecnologías agrícolas relacionadas con la industrialización de la agricultura aparecen de modo más bien testimonial entre las mujeres extranjeras de clases bajas y altas, así como entre las preocupaciones de los alumnos extranjeros de clase alta que, como se deduce de su conversación, tienden a verse a sí mismos como futuros gestores del Desarrollo.

La bondad de lo nuevo también se encuentra en la modernización de las costumbres sociales. Cambios sociales que se concretan en la secularización de la sociedad, la igualdad de derechos de la mujer y el cambio en la regulación de las relaciones matrimoniales. En estas últimas destacan las relaciones prematrimoniales, el amor romántico frente al matrimonio concertado y la regulación del matrimonio homosexual. Esta temática se localiza, sobre todo, en los discursos de los alumnos y alumnas de más edad, tanto rurales como urbanos, apareciendo más en los de clases medias y bajas que en las altas. Interpretamos que existe una interdicción, probablemente relacionada con las censuras de clase. Entre el alumnado de los niveles socioeconómicos altos se tratan los temas de manera más genérica, eludiendo las implicaciones personales (Berstein, 2001).

Desde el discurso modernizador, tanto en los grupos de discusión realizados en el ámbito rural, como en el urbano, el alumnado atribuye a las religiones un poder normativo que obstaculiza el cambio social y el Desarrollo, en el sentido de occidentalización. Consideran, en consonancia con el discurso clásico de la teoría de la modernización, la religión y las costumbres de las sociedades tradicionales como un obstáculo al Desarrollo (Palacios, 2007).

La corrupción de los gobiernos es vista como el principal obstáculo al Desarrollo político, planteándose como ideal de sistema político la democracia occidental. En general, los adolescentes tienden a equiparar el Desarrollo en el ámbito político con el estado democrático -por contraposición a la dictadura- que tiende a ser identificado con el Estado de Bienestar, en el que las administraciones públicas proveen de infraestructuras básicas y servicios universales tales como: el saneamiento, enunciado como “agua corriente”; los

servicios educativos, sanitarios y de atención social. A su vez resaltan los derechos laborales, con especial énfasis, entre los varones rurales de clase baja y media baja; así como las prestaciones sociales, sobre todo en el caso de las participantes de clases bajas, medias bajas y medias.

Otra de las dimensiones fundamentales consideradas por el alumnado de enseñanzas secundarias es aquella que se articula en torno al hábitat, a lo urbano, por contraposición a lo rural. Todos los grupos y posiciones discursivas coinciden en entender que el Desarrollo es eminentemente urbano. La **urbanización** es considerada como su principal característica, junto con el lujo y el dinero. La urbanización es, quizás, el fenómeno que más han señalado los alumnos y alumnas, siendo una dimensión que integra al resto de aspectos: sociedad de consumo de masas, población, tecnología, industrialización, organización del trabajo, etc. Aparece como el rasgo explícito, distintivo y más frecuente en su concepción del desarrollo tanto en los dibujos, en los que emerge de forma masiva y abrumadora; como en los discursos de los grupos.

El desarrollo es ante todo urbano, es la ciudad moderna (no la medieval) con edificios altos y abundantes automóviles, frente a los pueblos con casas bajas e insertas en la naturaleza. La gran ciudad se constituye en referente del modo de vida desarrollado y, en consecuencia, lo no desarrollado se define por su carencia y se identifica con lo rural. Los alumnos y alumnas rurales autóctonos, admitiendo esta premisa, ponen en valor la vida en el medio rural por las ventajas que ofrece, así como por la estimación positiva de formas de sociabilidad más comunitarias. La vivienda, en este sentido, es simultáneamente cobijo y símbolo de estatus (Serrano, 1994), es un indicador de los estilos de vida y del (grado de) Desarrollo de sus moradores. En nuestros materiales, Nueva York y sus rascacielos aparecen como el símbolo recurrente de ciudad desarrollada y metonímicamente del Desarrollo.

Por otra parte, encontramos el Desarrollo vinculado al imaginario del “**Paraíso Terrenal Universal**”, la utopía a la que se tiende. Así, el Desarrollo es el estadio final de bienestar a conseguir por todas las sociedades. En este sentido, uno de los grandes éxitos del discurso del Desarrollo es establecer una correspondencia entre la aspiración a vivir bien y la forma de conseguirlo (la modernización capitalista) hasta llegar a la identificación de ambos términos. En el discurso modernizador este paraíso en la tierra se ubica en las

sociedades occidentales, fundamentalmente Europa y EEUU. Se trata de conseguir la mejora constante en las condiciones materiales (gracias a las tecnologías) y sociales, a la luz de los valores ilustrados (igualdad, libertad y fraternidad) así como la consecución de los derechos y servicios propios del Estado de Bienestar.

En el **discurso crítico** aparecen los límites de esta posibilidad, al menos en relación con los niveles de consumo opulento de los llamados países desarrollados y sus consecuencias: la destrucción del medioambiente y la pobreza de los “países tercermundistas”. Si bien, en general, se pone más énfasis en la preocupación por el medioambiente, que en la redistribución de bienes materiales. Esta situación es atribuida por el alumnado a la negativa de los “sectores poderosos” a disminuir sus estándares de consumo y a cambiar su estilo de vida hacia uno más respetuoso con el planeta y la humanidad en su conjunto. Sin embargo, el alumnado se muestra pesimista ante la posibilidad de llevar a cabo cambios en este sentido, pues entienden que son percibidos como una pérdida de la calidad de vida actual y, en consecuencia, serían poco atractivos para la población.

En el **discurso postmoderno**, se considera que el modo de vida occidental “puede estar bien/está bien”, pero su generalización es imposible y tiene grandes inconvenientes como la posibilidad real de colapso planetario. Además, el modelo de sociedad occidental, no es la única forma de “buena vida”, puesto que puede haber otras. La modernización se entiende como una forma de colonialismo, desplegándose una mirada intercultural que considera el Desarrollo, o el “mal desarrollo” como una práctica de poder en las esferas económicas y políticas de los países poderosos hacia el Tercer Mundo. Sin embargo, hay que destacar que estas otras formas de “buena vida” o “buen vivir” que suponen una ruptura conceptual con la concepción hegemónica del desarrollo (Bretón et al, 2014) y que se han concretado en las constituciones de algunos países<sup>151</sup>, como “Sumak Kawsay”, “Suma Qamaña” o “Ñande Reko”, no aparecen en los discursos del alumnado español ni extranjero.

Los tres discursos comparten la idea de “paraíso terrenal universal” como meta a conseguir por la humanidad. En el que hemos llamado

---

<sup>151</sup> Constitución ecuatoriana de 2008 y Constitución boliviana de 2009.

**modernizador**, la meta y el proceso coinciden con los de la modernización capitalista. Se trata de una “meta móvil” (Solé, 1999) que hay que perseguir continuamente ya que siempre se puede “vivir mejor”. En el **discurso crítico**, se plantea también como meta, la modernización pero apuntando hacia el objetivo de que sea real, sostenible y efectiva para todos, es decir, universal. Al constatar esta imposibilidad por la conciencia de los límites medioambientales y sociales, se habla de rectificar o modificar los procesos en la línea del desarrollo sostenible (Informe Brundtland, 1987). En este discurso crítico se renueva la confianza ciega en la tecnología y se reclama una nueva ética social de manera que ambas produzcan cambios en los resultados. La tecnoética adquiere un papel protagonista en este discurso. Finalmente, en el **discurso posmoderno** se introduce una relativización de la mirada, trascendiendo el modo de ver occidental. Se considera que puede haber sociedades que “vivan bien” y ese “vivir bien” tenga formas parecidas (como se supone en el discurso crítico) o diferentes a las que tiene nuestra sociedad occidental (capitalista, industrial, tecnológica, democrática). Según este discurso postmoderno, las metas y los procesos o caminos para conseguir esa otra forma de “vivir bien” serán, por tanto, diferentes. Sin embargo, en el *corpus* de materiales producidos en la investigación no se ha localizado la referencia a ningún ejemplo concreto de esa “otra forma de vivir bien”, lo que da idea de lo incipiente que es este discurso entre el alumnado. Los adolescentes no especifican en sus discursos cómo es ese “otro desarrollo”, únicamente lo enuncian como posibilidad cierta.

- 5) El Desarrollo se vincula con la identidad y a la alteridad. El Desarrollo ha pasado a formar parte del lenguaje cotidiano y es una categoría más, que contribuye a constituir la identidad en el mundo globalizado, hasta el punto de ser utilizado frecuentemente, en contextos internacionales, para ubicar a naciones, áreas geográficas o continentes y a sus habitantes, en relación al otro (junto, al lado, en frente, etc.).

Un aspecto que nos parece interesante a tener en cuenta en relación con el Desarrollo es la identidad y su correlato, la alteridad. En un mundo

globalizado con la modernidad desbordada, la ideología del Desarrollo contribuye a formar identidades organizadas en torno a otros elementos diferentes que trascienden las fronteras del estado nación (Esteva, 2000; Aliende, 2007). El Desarrollo, tomando el estado nación como marco de pertenencia legítimo, permite clasificar y dividir el mundo -al menos en una primera aproximación- en dos tipos de países: los desarrollados y los subdesarrollados (o no desarrollados)-, ambos como categorías homogéneas internamente. Los desarrollados poseedores de altos niveles de riqueza, de industrialización, de urbanización, y que, por tanto, son capaces de proveer a sus ciudadanos de buenos o altos niveles de vida. Y los subdesarrollados, como la imagen invertida de éstos, las sociedades donde reina la pobreza y cuyos ciudadanos no están desarrollados. Esta clasificación se asume implícitamente y tiene una traducción en la práctica. En los grupos de discusión con participantes de diferentes nacionalidades, nos encontramos con que la jerarquía de países establecida en torno al Desarrollo, influye y condiciona la participación. A su vez, la RS del Desarrollo ejerce (o puede ejercer) una función de cohesión social dentro de las sociedades desarrolladas, en la medida en que la representación que se hace del Desarrollo tiene como referente grupos, sociedades, países, naciones y no a los individuos.

Al ser percibida como positiva (Viola 2000; Rist, 2002; Marín, 2004) la categoría Desarrollo posibilita el deseo de inclusión y el sentimiento de pertenencia de los sujetos sociales al “grupo de los ganadores”. Esta representación/visión del mundo, asumida por los participantes de los grupos de nuestra investigación, les sirve para colocarse, colocar a otros, para clasificarse en un orden mundial determinado dentro de un todo grupal positivo: las sociedades desarrolladas que son “las nuestras” o bien, “Desarrollo es lo que nosotros tenemos”. En definitiva, el desarrollo, en los discursos modernizador y crítico, al lograr identificar las aspiraciones a vivir bien con el modelo de vida occidental, opera como un marco que define las formas adecuadas de ser y estar en el mundo, es decir, se erige en la norma que prescribe a los adolescentes el modo de constituirse como sujetos y ocupar un lugar social en el mundo, el mundo deseable que es el mundo desarrollado. El discurso postmoderno, en este sentido, surge entre quienes encuentran o se sienten en la periferia económica o social.



En el discurso modernizador, de acuerdo con la línea del evolucionismo social (Spencer, Morgan), se construye la alteridad por la diferencia (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). Los “otros no desarrollados” se ubican en la lejanía espacial, temporal, social y/o cultural. En este caso, los mecanismos que operan en la construcción de la diferencia con el otro son el desplazamiento del presente al pasado o el menosprecio progresivo de adquisiciones culturales propias del “subdesarrollado”. En el discurso crítico se produce un cambio respecto a esta visión. El Otro es igual que nosotros solo que pobre, debido a la desigual distribución de riqueza mundial, y en circunstancias que no le permiten alcanzar los niveles de vida occidentales. La construcción del Otro se produce por la diversidad. Hay un reconocimiento de la pluralidad de culturas desde el respeto, aunque se sigue considerando que la relación entre las culturas es su aportación al progreso (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). En este discurso crítico la meta continúa siendo el Desarrollo, en este caso apellidado sostenible, humano, etc. (Quijano, 2000). En el discurso postmoderno, se produce un salto en la consideración del “Otro”. La alteridad se construye por la diversidad y la desigualdad, se entiende que el “nosotros” es un orden posible entre otros muchos, a la vez que se considera que las diferentes formas culturales existentes en la actualidad son el producto de un hecho histórico: la expansión de un tipo particular de cultura, la occidental, que tiende a homogenizar e imponer algunos aspectos o rasgos culturales.

- 6) Existen diferencias en la idea de Desarrollo según los criterios de diferenciación social considerados en la investigación. Los discursos y los dibujos del corpus de materiales empíricos de la investigación están producidos desde los intereses y preocupaciones del alumnado correspondientes a la posición que ocupan en la estructura social.

En este estudio exploratorio hemos elegido los siguientes criterios de diferenciación social: nivel socioeconómico, hábitat, edad, género y nacionalidad. A continuación, sintetizamos los resultados más relevantes.

## **Clase social**

La clase social es uno de los criterios de diferenciación social que se han tenido en cuenta en la investigación y que ha presidido la selección de los centros educativos que forman parte de la muestra. Al tratarse de alumnado en situación de minoría de edad, hemos atendido a la profesión y nivel de estudios de los progenitores para determinar su clase social. Se han establecido cuatro niveles: clases bajas, medias bajas, medias y altas. El proceso de globalización ha provocado una reestructuración en la división mundial de la producción, del trabajo y del consumo y, en consecuencia, ha traído consigo una remodelación y reconfiguración a nivel mundial de las clases sociales. La estructura social se ha visto afectada por una serie de fenómenos concomitantes como la segmentación del mercado de trabajo, la gran diversificación de los trabajadores asalariados, la intensificación de la movilidad social, el aumento de las migraciones, el incremento de las cualificaciones educativas y cambios en los imaginarios sociales (Alonso y Fernández Rodríguez, 2013).

En nuestra investigación encontramos variaciones en función de la clase social, tanto en el tipo de discurso como en las formas de tratar y abordar los temas. El discurso que hemos llamado modernizador es el más abundante entre el alumnado, siendo transversal a todas las clases sociales, si bien, encontramos marcas de clase en el tratamiento y preponderancia que otorgan a las distintas dimensiones que desde su punto de vista conforman el Desarrollo. Así, por ejemplo, cuando aluden a la dimensión económica, el alumnado de clase baja y media baja, lo enuncia como “dinero” y dibuja billetes y monedas de bajo valor nominal. Por el contrario, el alumnado de las clases altas lo expresa como “finanzas” y dibuja símbolos de las principales divisas mundiales (dólar, libra, euro, yen). En el mismo sentido, cuando hablan de otra dimensión central en el desarrollo como es la urbanización, a pesar de que todos coinciden en señalar a Nueva York, como la ciudad emblemática del Desarrollo, el alumnado de clases bajas habla desde la distancia e idealiza la ciudad y su modo de vida, mientras que el de clase alta, que refiere haberla visitado, la desmitifica.

El alumnado de clases medias y bajas, en términos generales, define las sociedades desarrolladas como aquellas que poseen una economía capitalista, bienes y servicios propios del estado de bienestar y democracia. Sociedades

que, además, tienden a reconocer un amplio abanico de derechos civiles (igualdad de la mujer, matrimonio homosexual). Al verse a sí mismos como trabajadores asalariados, se detienen especialmente en el mundo laboral y consideran el empleo digno (condiciones de trabajo, salarios, horarios, vacaciones, conciliación de la vida familiar y laboral, etc.) como un rasgo esencial del desarrollo. De modo que, en su opinión, países como Estados Unidos o China, no se consideran desarrollados por no cumplir con este requisito, indispensable para ellos en la definición del Desarrollo. Por el contrario, los alumnos y alumnas de clase alta, desde una posición de privilegio, tienden a verse a sí mismos como futuros directivos o gestores en una economía globalizada, estando ausente en su discurso la preocupación por las condiciones laborales.

Al margen de la gran importancia que el alumnado en su conjunto otorga a la tecnología como rasgo característico del desarrollo, son las clases altas las que más inciden en ella, principalmente en las TIC. En las dinámicas de estos grupos de clase alta es evidente que consideran la posesión, utilización y dominio de las TIC como un signo de prestigio y de distinción social.

Finalmente, queremos señalar que el discurso crítico y el incipiente discurso postmoderno son sostenidos por fracciones grupales de las clases bajas, medias y en menor medida en las altas.

### **Hábitat**

Una idea implícita en la teoría de la modernización es el progresivo e inexorable proceso de urbanización de las sociedades desarrolladas. De este modo las categorías “rural” y “urbano” designarían, de acuerdo con las RS del desarrollo, los polos opuestos de una dicotomía o bien diferentes estadios de un continuum. A pesar del cuestionamiento actual de estas categorías debido a los cambios tecnológicos y ecológicos conducentes a la “urbe global” (Baigorri, 1995), entendemos que en esta investigación sobre las representaciones sociales del Desarrollo mantienen su capacidad explicativa. Consecuentemente se han realizado cinco grupos en hábitat rural y trece en el urbano.

Tanto el alumnado rural como el urbano, asume tácitamente la existencia de un menor nivel de desarrollo en el ámbito rural, aluden

específicamente a la falta de servicios sanitarios, aunque esta falta de Desarrollo tecnológico o de servicios se compensa con creces, a decir de los rurales, con la calidad de vida de los pueblos. Son los rurales quienes resaltan las formas de sociabilidad, las relaciones sociales más comunitarias a su modo de ver, propias del medio rural, como un elemento esencial e irrenunciable del Desarrollo y entienden que en el Desarrollo, identificado con la ciudad, se produce una quiebra de este modelo relacional por los procesos masificación, estrés y deterioro de la convivencia.

Existe, en el caso de los participantes urbanos, una evaluación negativa de lo rural, considerado como “más atrasado” que lo urbano. A este respecto, el alumnado rural se sitúa en una posición de aceptación de los postulados clásicos de la modernización y considera que las ciudades están más desarrolladas que los pueblos al contar con más servicios, sin embargo, ponen en valor el modo de sociabilidad rural más cercano al “comunitas”. Esta sobrevalorización de la sociabilidad rural, probablemente, está relacionada con una estrategia de autorrepresentación positiva.

En su conjunto, el alumnado rural sostiene en mayor medida el discurso crítico que los participantes urbanos; construye su representación del desarrollo a partir de la crítica social y ecológica, defendiendo posiciones fundamentalmente humanistas. En este sentido, conceden gran importancia a las relaciones interpersonales, a la igualdad de derechos, a las condiciones laborales “dignas”, etc. Como se hace referencia en el apartado de género las mujeres rurales introducen una mirada ecosocial en este discurso crítico.

### **Edad**

Al igual que en otras investigaciones (Rodríguez et al., 2008), hemos encontrado diferencias en función de los grupos de edad considerados (púberes y adolescentes). Estas diferencias radican tanto en los temas involucrados en su representación del Desarrollo, como en el nivel de abstracción y complejidad con que son tratados.

En cuanto a la temática, los más mayores aluden recurrentemente a las relaciones afectivo-sexuales y al mundo del trabajo (la igualdad de género, la regulación del matrimonio homosexual y las condiciones laborales), esferas de la vida propias del mundo adulto al que aspiran a pertenecer en un futuro

próximo. Establecen relaciones más complejas y abstractas que sus compañeros más pequeños. Los púberes, más centrados en los cambios corporales que están experimentando en esas edades, tienden a identificar el desarrollo con el crecimiento, recurren a metáforas organicistas más concretas que las que establecen sus compañeros adolescentes, también se observa un tratamiento más lineal y sencillo del tema.

Cuando se comparan las representaciones sociales del Desarrollo elaboradas en función de la edad de los participantes, observamos en nuestros materiales visuales, diferencias concordantes con las teorías del desarrollo de la expresión plástica (Wallon, Piaget, Luquet, Lowenfeld, Osterrieth). Siguiendo a Lowenfeld (2008), los púberes se encuentran en la etapa “pseudonaturalista” y sus compañeros más mayores en la fase que este autor denomina “crisis de la adolescencia”. Por una parte, los participantes en edad puberal tienden a identificar y/o establecer metáforas relacionando el Desarrollo con las transformaciones corporales que ellos mismos están experimentando. Abundan los dibujos en los que aparecen figuras humanas, generalmente del mismo sexo del autor. En estas figuras resaltan los rasgos físicos, incluidas las marcas de diferenciación sexual. Por otra parte, encontramos algunos adolescentes que, ante la propuesta de representar en un dibujo lo que para ellos es el Desarrollo, expresan su desinterés y/o dificultades para dibujar y demandan la posibilidad de formular mediante palabras su idea del Desarrollo.

Por último, atendiendo a las diferencias encontradas entre la edad del alumnado y los tipos de discurso que hemos localizado, encontramos que los púberes tienden a situarse mayoritariamente en el discurso modernizador. Mientras que el discurso crítico y postmoderno emerge, en mayor medida, entre el alumnado de mayor edad, probablemente debido a su mayor capacidad de reflexión y de crítica.

### **Género**

La importancia del género como criterio de diferenciación social en el análisis sociológico, al igual que otros ejes de diferenciación social considerados, radica especialmente en su capacidad para explicar las relaciones de desigualdad y en última instancia las relaciones de poder de una sociedad. Según el género, observamos diferencias en la construcción de las

representaciones del Desarrollo entre el alumnado investigado que ponen de manifiesto la persistencia de desigualdades entre hombres y mujeres en nuestra sociedad. Estas diferencias atañen a la selección de temas, a su tratamiento, así como a la desigual importancia que confieren a las diversas dimensiones que, a su modo de ver, componen el Desarrollo.

Las mujeres tienden a construir la representación del Desarrollo enfatizando los temas relacionados con el ámbito de la reproducción social, mientras que los varones dan mayor importancia a los aspectos vinculados con la producción. Así por ejemplo, las alumnas se detienen en el debate sobre la cobertura universal de las necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación, salud, empleo, cuidados, conciliación de la vida laboral y familiar, etc.) como requisito para el Desarrollo, mientras que sus compañeros varones ponen el acento en el mundo laboral (condiciones de trabajo: “horarios”, “vacaciones”, “sueldo”) y en las tecnologías.

Esta mirada diferencial por género se agudiza en el discurso crítico, discurso en el que las alumnas manifiestan una mayor sensibilidad ecosocial que los varones, haciendo hincapié en la necesidad de lograr un Desarrollo que integre la igualdad de derechos y recursos para la humanidad con el respeto al medioambiente. De este modo, reclaman la necesidad de una mirada ética con nuevos valores en los procesos de cambio social. Por su parte, los alumnos tienden a focalizar su atención en las relaciones de poder (dominación económica, conflictos bélicos). Estos resultados son coincidentes con otros estudios (Oliver, 2005; CIMAS, 2008; Cortés, 2014), que costatan una mayor preocupación entre las mujeres por las temáticas ambientales y sociales.

En cuanto al tratamiento de los temas, observamos en las mujeres un abordaje más práctico e integrador, entre lo local y lo global, la teoría y la práctica, en definitiva, un enfoque más holístico. En cambio, los varones, en términos generales, enfrentan el tema en términos más genéricos y abstractos.

Si atendemos a la expresión oral, observamos variaciones lingüísticas que recuerdan la distinción establecida por Labov (1985) entre verbalidad y verbosidad. Las alumnas tienden a utilizar registros más coloquiales que sus compañeros, suelen acudir a ejemplos prácticos para ilustrar argumentos que toman o provienen tanto de la escuela como de los medios de comunicación, sin dejar de lado la reflexión y la crítica. De este modo, se apropian de las ideas

circulantes y logran transmitir mayor sensación de autenticidad que sus compañeros varones. Se observa mayor propensión de los alumnos hacia la verbosidad que sus compañeras, especialmente entre las clases medias y altas. Tienden a recurrir más al lenguaje formal, en ocasiones emplean frases grandilocuentes, haciendo ostentación de un vocabulario extraído de los libros de texto que utilizan para marcar su posición.

Otra distinción que encontramos por género, estriba en las propuestas de cambio que aparecen enunciadas por unos y otras vinculadas a las diferentes miradas. Ellas hablan más desde la perspectiva de ciudadanas conscientes de la problemática ecosocial, defendiendo la acción colectiva como eje del cambio de prácticas y de mentalidades. En tanto que ellos, se inclinan a situarse en posiciones más distanciadas y directivas, como si se tratase de técnicos con poder de decisión y ejecución de políticas de desarrollo.

Finalmente, centrándonos en los tipos de discursos localizados, podemos señalar una mayor tendencia de las mujeres a situarse en el discurso crítico en coherencia con su mayor sensibilidad hacia los colectivos desfavorecidos por la crisis ambiental, socioeconómica y ética derivada del modelo de desarrollo actual. En el discurso postmoderno las diferencias por género se ven difuminadas. Cabría solo referir que, tanto en los alumnos como en las alumnas, aparece bosquejado sin llegar a organizarse como un discurso estructurado.

### **Nacionalidad**

La oportunidad de contar con una veintena de nacionalidades entre el alumnado extranjero de la muestra, así como la heterogeneidad de los mismos en relación con su estatus socioeconómico nos ha permitido obtener una diversidad de perspectivas acerca del objeto de estudio.

En este sentido, encontramos que los extranjeros ponen de manifiesto aspectos o dimensiones del Desarrollo que pasan desapercibidos para el alumnado autóctono. Esta es una de las diferencias más relevantes encontradas en torno a este eje. Características de la sociedad española, en tanto que sociedad considerada desarrollada, tales como la seguridad ciudadana, la gratuidad de la educación y sanidad, las infraestructuras básicas (saneamiento, transportes) o la agricultura mecanizada, son mencionadas por

los extranjeros como distintivas del Desarrollo. Este hecho pone de manifiesto los procesos de naturalización que operan en la cotidianidad.

La centralidad de la dimensión económica en el Desarrollo es remarcada más intensamente por el alumnado extranjero de clases bajas y medias que por sus compañeros autóctonos. Es verosímil pensar que la preeminencia de esta dimensión está influenciada por su posición de migrantes económicos. Queremos hacer una mención especial al alumnado de origen chino en cuyos discursos se aprecia el valor supremo que otorgan a lo económico. Entre el alumnado español, este factor cobra más importancia en la segunda parte de la investigación debido a los efectos de la crisis económica.

Otro aspecto que merece ser mencionado es la importancia que los extranjeros, principalmente aquellos de clases bajas y medias, otorgan a la igualdad como rasgo distintivo del Desarrollo. La insistencia en la igualdad, que en ocasiones se transforma en reivindicación, está relacionada con su experiencia de discriminación. En esta cuestión fundamental aluden a diferentes ámbitos como la distribución justa de la riqueza o la igualdad de trato en la escuela y en el trabajo con independencia de la raza, cultura, género, religión, etc.

Las dificultades idiomáticas de aquellos extranjeros con menor dominio de español, que inicialmente eran percibidas como un problema añadido al trabajo de campo, se revelaron como una potencialidad a la hora del análisis, pues al emplear un vocabulario muy elemental, nos proporcionan una idea más esquematizada de su concepto de desarrollo.

Aunque parezca un tema marginal, conviene que hagamos una mención acerca de la madurez y mayor cercanía al mundo adulto del alumnado extranjero de clases bajas y medias respecto a sus homólogos autóctonos.

En cuanto a los tipos de discurso, en líneas generales el alumnado extranjero se sitúa en mayor medida que el autóctono en el discurso modernizador, encontrándose de manera destacada, el alumnado de origen chino en las posiciones más desarrollistas. La crítica a las consecuencias socioambientales negativas del modelo modernizador se encuentra entre el alumnado de clases bajas y medias bajas que ha sufrido un descenso social con el proceso migratorio. Por último, el discurso postmoderno aparece entre



las extranjeras de clase alta procedentes del África subsahariana y entre los extranjeros de clase baja latinoamericanos.

En definitiva, como se ha referido anteriormente, se podría afirmar que existe cierta correspondencia entre la posición social ocupada respecto al grupo de pertenencia y el tipo de discurso; es decir, posiciones sociales periféricas tienden a defender discursos sobre el Desarrollo más minoritarios y situados en los márgenes de la hegemonía.

## 8. CONSIDERACIONES FINALES.

*“La dominación social es la imposición de interpretaciones: el que tiene la palabra, el que es sujeto, impone el sentido a los demás. La publicidad y propaganda imponen interpretaciones del mundo”.*  
(Jesús Ibáñez, 1991: 581)

El Desarrollo como mito de progreso occidental y su anclaje en la modernización capitalista ha calado profundamente en el imaginario colectivo, lo que se refleja en los materiales producidos y analizados en esta investigación.

En cuanto que discurso propagandístico del capitalismo, el desarrollo impone una interpretación muy concreta del mundo y más específicamente del cambio social. La gran capacidad de persuasión y propagación de este mensaje radica, entre otros aspectos, en las características asociadas a esta palabra. El Desarrollo, en tanto que palabra plástica, arrastra significados y sobre todo connotaciones positivas del campo de la biología. Esta connotación positiva (crecimiento, reproducción, maduración, mejora) facilita su aceptación acrítica. Por otro lado, la singularidad del significante Desarrollo consiste en aunar en un mismo término lo deseable, la utopía, y el modo de llegar a conseguirlo. Es en esta singularidad en la que reside su potencia movilizadora.

En este trabajo hemos encontrado una diversidad de discursos sobre el desarrollo (modernizador, crítico y postmoderno) que se organizan en torno a una línea hegemónica vehiculizada principalmente por los medios de comunicación y el sistema educativo (Sureda-Negre et al., 2013, Álvarez-García, 2009). La teoría clásica de la modernización continúa siendo el modelo de pensamiento hegemónico, al menos en el grupo social considerado en esta investigación; la lente a través de la cual el alumnado explica el Desarrollo y, en última instancia, los procesos de cambio social (Viola, 2000).

El Desarrollo en el discurso modernizador se identifica con el control del entorno, del medio: es la cultura, entendida como dominio del entorno natural; es el hombre que consigue domesticar las fuerzas de la naturaleza (D45); es

“la agricultura” como tecnología “para producir alimentos suficientes”; es tener medicinas para curar enfermedades, es “no tener enfermedades o casi ninguna incurable, que no se pueda curar” (GDIV); es tener tecnologías que nos permitan dominar los elementos de la naturaleza (huracanes y terremotos); también es tener servicios educativos y sanitarios (Estado de Bienestar). En definitiva es el control de los riesgos (Beck) y la eliminación de incertidumbre, tanto en lo relativo a las condiciones materiales como a las sociales. Se entiende que el Desarrollo es el proceso de modernización de las sociedades capitalistas occidentales. El discurso crítico y el postmoderno surgen a partir de la confrontación de este mito con la realidad y de la constatación del fracaso en la consecución del bienestar universal, así como el peligro de colapso civilizatorio. El mal desarrollo (GDXII, GDXVIII), el desarrollo torcido o el desarrollo rápido (GDII, GDIII y GDXVII) son desviaciones o efectos colaterales no deseados de esa norma modernizadora. La diferencia entre ambos discursos estriba en que el discurso crítico es continuista respecto al discurso modernizador, mientras que el discurso postmoderno es rupturista en la medida en que vislumbra otras posibilidades de organización social.

A este respecto hay que señalar que, si bien el discurso modernizador está presente en todas las posiciones socioestructurales, constatamos que los discursos crítico y postmoderno tienden a emerger en sujetos que ocupan posiciones periféricas (sujetos en procesos de movilidad social, habitantes del medio rural, mujeres, extranjeros, adolescentes). Cuando concurren situaciones de liminaridad, se observa la aparición de elementos críticos y menor reproducción del discurso hegemónico.

En definitiva, se confirma la hipótesis de que los discursos dominantes o hegemónicos tienden a ser interiorizados, reproducidos y reinterpretados con mayor o menor variación y matización en función de una serie de mediaciones, según la posición que ocupan los sujetos en la estructura social.

El sistema de discursos sobre el desarrollo que posee el alumnado participante en esta investigación se organiza en torno al tradicional y nuclear discurso de la modernización. En el caso que nos ocupa, el núcleo central de la representación del Desarrollo (Abric, 2001; Jodelet, 1988; Seca, 2005) es la teoría de la modernización. Es decir, la idea de que todas las sociedades han de transitar, necesariamente, por una serie de etapas similares a las que han

pasado los países industrializados de Europa Occidental y Estados Unidos desde el siglo XVII. Originariamente, se identifica Desarrollo con desarrollo económico, esto es, con la prosperidad económica y social. Cuando el contexto cambia y se pone en duda la estabilidad de esta teoría, en vez de cuestionar el propio concepto, es decir, lo sustantivo (Sousa Santos, 2011)<sup>152</sup>, se añaden sucesivamente adjetivos o apellidos al Desarrollo tales como económico, social, endógeno, autocentrado, humano, sostenible, local, etc. (Quijano, 2000), que funcionan como un verdadero sistema periférico de la representación. En cuanto tal sistema, cumple perfectamente las funciones de concreción, adaptación-regulación y defensa del núcleo central de la representación, señaladas por Abric (2001). Con estos adjetivos se ha conseguido adaptar la RS del Desarrollo a las realidades cambiantes de los diferentes países y tiempos. De este modo, la teoría hegemónica del Desarrollo continúa estando vigente con pequeños o grandes matices.

Por su parte, el discurso crítico se ha limitado a poner adjetivos al sustantivo “Desarrollo”, pero no ha encontrado, por el momento, otro sustantivo que logre sintetizar la idea de transformación y cambio social hacia un mundo mejor y, a la vez, concitar adhesiones generalizadas (Sousa Santos, 2011).

También desde posiciones críticas y sirviéndose de la teoría de la hegemonía de Laclau, Rodríguez (2008: 10-11) explica cómo los intentos por resignificar el Desarrollo, despegándolo de la vía modernizadora en una cadena de significantes verdaderamente alternativa, han fracasado porque no han logrado borrar o atenuar la frontera entre desarrollo y subdesarrollo. La raíz de este fracaso, según Rodríguez, se debe a que el Desarrollo se ha convertido en un significante vacío para nombrar la plenitud ausente de lo que tradicionalmente se denomina Tercer Mundo. A nuestro entender, esta tesis de Rodríguez explicaría, en parte, el estado incipiente del discurso postmoderno encontrado entre el alumnado de esta investigación.

---

<sup>152</sup> Sousa Santos (2011: 14) considera que la teoría crítica eurocéntrica se encuentra en un momento de profunda crisis, que se pone de manifiesto, por ejemplo, en lo que denomina “pérdida de los sustantivos”. Los sustantivos determinan los términos del debate -y por tanto las condiciones del mismo- y la teoría crítica en los últimos 30 años, según Sousa, ha ido perdiendo los sustantivos y se ha limitado a poner adjetivos.

Finalmente, haremos una referencia a las potencialidades y perspectivas o futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo de investigación.

En primer lugar, desde el punto de vista metodológico, se ha obtenido un vasto y rico corpus de materiales que son el fruto, tanto de la configuración de la muestra, como de la complementariedad de técnicas utilizadas en la producción de datos. Se ha logrado obtener una muestra estructural representativa, valiosa por su extensión y heterogeneidad. La muestra contempla los criterios de diferenciación social considerados estratégicos en relación con a los objetivos de la investigación (clase social, hábitat residencial, edad, género y nacionalidad). Así como otras circunstancias tales como el tipo de estudios (Garantía social, ESO y Bachillerato) y la modalidad educativa (ordinaria e integración). En el transecto del trabajo de campo, para la consecución de la muestra, se ha logrado salvar varios obstáculos, tales como las tradicionales barreras de accesibilidad que erigen las clases altas para su estudio.

Respecto a las técnicas utilizadas, la aportación metodológica más significativa es el uso complementario de técnicas de producción de datos discursivos e icónicos; pues al facilitar la expresión en dos tipos de lenguaje, se consigue un acceso más completo y matizado a las representaciones del alumnado con independencia de sus habilidades expresivas.

Los materiales visuales obtenidos se han revelado como un instrumento privilegiado para captar y estudiar los procesos de constitución de las representaciones. A través de su análisis, se puede observar más nítidamente la génesis de las Representaciones Sociales sobre el Desarrollo en la población estudiada: objetivación, selección y descontextualización de contenidos que se organizan en torno a un núcleo figurativo, así como su anclaje en el sistema sociocultural.

En segundo lugar, otra aportación destacable de este trabajo es el interés por conocer las opiniones de los y las adolescentes sobre el Desarrollo, temática que escapa a los intereses de las investigaciones “tradicionales” sobre infancia y adolescencia.

El trabajo de investigación aquí presentado no agota las posibilidades de análisis que presenta la riqueza del corpus de materiales producidos. A nuestro

entender, se abre un horizonte de posibilidades que pueden dar continuidad a este trabajo.

Resultaría muy enriquecedor profundizar en el estudio de la transformación del discurso con el proceso migratorio. Hemos iniciado la exploración de este tema en el caso del alumnado extranjero de niveles socioeconómicos bajos y ha resultado prometedor en relación con el trabajo pedagógico.

Por otra parte, también se podría indagar en el amplio abanico de metáforas del Desarrollo que aparecen en el conjunto de materiales discursivos. Metáforas que remiten a marcos interpretativos y en consecuencia permiten conocer los procesos de significación y legitimación de este concepto y, en última instancia, del cambio social en las sociedades capitalistas occidentales. El amplio repertorio de metáforas utilizadas hacen referencia a múltiples elementos del entorno cultural: desde alusiones bíblicas a los cuentos maravillosos, pasando por “clásicos” de la cultura audiovisual, entre los que destacan películas y series televisivas.

Otra línea de investigación posible sería estudiar si con la consolidación del cambio ideológico ocasionado a partir del desarrollo del 15-M, se ha producido también en los más jóvenes una transformación en las concepciones del Desarrollo. Por el momento, en el trabajo que se ha realizado en esta ocasión, apenas se han podido vislumbrar alguna diferencia entre los grupos realizados en 2008 y los de 2012

Esta tesis ha constituido una exploración abierta en el campo de los discursos que podría ser enriquecida desde una perspectiva distributiva para conocer el peso relativo de cada uno de los discursos.

Por último, este trabajo de tesis doctoral contribuye a poner en evidencia la necesidad de promover la interdisciplinariedad y aplicar a las investigaciones en el ámbito de la sociología, entre otras, las aportaciones que los estudios visuales han desarrollado en las últimas décadas.



# **BIBLIOGRAFÍA**





# BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguado, J. C., & Portal, A. M. (1992). *Identidad, ideología y ritual*. Iztapalapa. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aguado Odina, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación. Universidad de Huelva*, XXI (7), 43-51.
- Aguilar Hendrickson, M. (2003). El trayecto migratorio. In M. Laparra Navarro (Ed.), *Extranjeros en el purgatorio: integración social de los inmigrantes en el espacio local* (pp. 91-98).
- Aguilar Hendrickson, M., Laparra Navarro, M., & Gaviria Labarta, M. (1995). Crisis y sociedad de la exclusión: reflexiones desde el trabajo social. *Dí: aportes desde el trabajo social* (4-5), 15-27.
- Aliende, A. (2007). Una reflexión sobre Modernización y Desarrollo. *Anthropos*, 215, 117-142.
- Almazán, A. (2016). ¿Ruralidad o barbarie? *OXÍMORA REVISTA INTERNACIONAL DE ÉTICA Y POLÍTICA* 8, 148-160.
- Alonso, A., & Galán, C. (2001). Palabras, discurso y tecnociencia: análisis lingüístico y filosófico *Argumentos de Razón Técnica*, 4, 57-82.
- Alonso, L. E. (1986). La producción social de la necesidad. *Economistas*, 18, 26-31.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. (2002). Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas. (Ejemplar dedicado a: Técnicas de investigación social y sociolingüística / coord. por María Antonia Arias Fernández)* 3 (1), 111-132.
- Alonso, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*: Editorial Siglo XXI.
- Álvarez García, O. (2012). *El concepto "desarrollo sostenible" entre el*

- alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria* Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Álvarez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*, 14 (2), 245-260.
- Álvarez Pérez, A. (1998). *Enciclopedia Álvarez, 2º Grado*: EDAF.
- Álvarez-Uría, F. (2014). *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América latina en la génesis de la modernidad*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Uría, F., Alonso, L. E., Fernández Viguera, B., Alonso Torrén, J., Colectivo IOE, C., Gaviria Labarta, M., et al. (1995). *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talasa Ediciones S. L.
- Álvaro, J. L., & Fernández, B. (2006). Representaciones sociales de la mujer *Atenea Digital* 9, 65-67.
- Amin, S. (1990). *Maldevelopment. Anatomy of a Global Failure*. London: Zed Books.
- Amin, S. (1978). *El desarrollo desigual*. Barcelona: Fontanella S.A. Editorial.
- Apffel-Marglin, F., & Marglin, S. (1990). *Dominating Knowledge*. Oxford: Clarendon Press.
- Arango, J. (2004). La inmigración en España a comienzos del siglo XXI. In J. Leal Maldonado (Ed.), *Informe sobre la situación demográfica en España* (pp. 161-186.). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Attali, J., Castoriadis, C., Domenach, J.-M., Massé, P., & Morin, E. (1980). *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Avelló, J. (2000). Comunicación y malentendido en la sociedad multicultural UCM.
- Baigorri, A. (1995). De lo Rural a lo Urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global, *V Congreso Español de Sociología - Granada, 1995. GRUPO 5. SOCIOLOGÍA RURAL. Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre*.
- Baigorri, A. (2001). *Hacia la urbe global. Badajoz, mesópolis transfronteriza*.

- Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Bajoit, G. (1990). *"Introduction à la critique de la sociologie du developpement"*. ITECO.
- Bajoit, G. (2000). *Pourquoi sont' ils pauvres? Cinq théories sur le mal-développement.*, from <http://www.globenet.org/archives/web/2006/www.globenet.org/horizon-local/astm/152theo.html>
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. (1ª edición ed.). Santiago de Chile (Chile): LOM.
- Bajtin, M. M. (1989). Las formas de tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica. In *Teoría y estética de la novela* (pp. 237 a 409). Madrid: Taurus.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baran, P., & Sweezy, P. (1974). *El Capital Monopolista: ensayo sobre el orden económico y social de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI editores.
- Barthes, R. (1976). *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Barthes, R. (2005). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós
- Beltrán, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. Universidad de Buenos Aires, 12-16 de julio de 2005*. Paper presented at the III Congreso Panamericano de la Comunicación, panel 3: Problemática de la comunicación para el desarrollo en el contexto de la sociedad de la información, Buenos Aires, Argentina.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernete, F. (1992). El estudio de los estereotipos a través del análisis de relatos. *Reis*, 57, 123-136.
- Bernete, F. (1994). Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. *CL & E Comunicación, lenguaje y educación* N° 22.

- Bernete, F. (2007). Lecturas y usos de las viñetas sobre el islam. *Trama y fondo: Revista de cultura*, 22, 57-66.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Bernete, F. (2011). Las preocupaciones y averiguaciones que se manifiestan en torno al lenguaje juvenil usado en los móviles e Internet. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 6, 197-214.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D., & Bertaux - Wiame, I. (1993). "Historias de vida del oficio de panadero". In J. Marinas & C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bertoni, M., & López, M. J. (2010). Percepciones sociales ambientales. Valores y actitudes hacia la conservación de la Reserva de Biosfera "Parque Atlántico Mar Chiquita" – Argentina. *Estudios y perspectivas en turismo*, 19(5).
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Drakontos.
- Bill, J. A., & Hardgrave, R. L. (1992). Modernización y desarrollo político. In T. Carnero Abad (Ed.), *Modernización, desarrollo político y cambio social*. (pp. 101-150). Madrid.
- Blanchard, S. (2006). Migration et marginalité. Les migrants andins dans les quartiers marginaux de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). *Revue Tiers Monde*, 1 (185), 23-38.
- Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Bonfil Batalla, G. (1991). Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de ciencias Políticas y sociales*, 49 - 57.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla* (pp. 464-

- 480). México: INAH / INI.
- Boschetti, A. (2009). Breve interpretación de la lucha por la hegemonía en Bolivia, *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche*. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* México: Fontamara.
- Bretón, V., Cortez, D., & García, F. (2014). En busca del sumak kawsay. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 1 (48), 9-24.
- Bueno, M. d. P. (2014). El Ecobarómetro, la conciencia ambiental y las propuestas electorales en Andalucía. *Revista Rupturas*, 4 (1), 24-49.
- Bury, J. (1971). *La idea del progreso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cachón, L. (2002). La formación de la «España inmigrante» mercado y ciudadanía. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 95-126.
- Cairo, H., & De la Fuente, R. M. (2003). La autonomía territorial y la cuestión etnonacional de los pueblos indígenas: ¿se descoloniza el poder en México? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46 (188-9), 39-71.
- Calabuig, C., & Gómez-Torres, M. d. I. L. (2010). *La cooperación Internacional para el desarrollo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Callenbach, E., & Gaviria, M. (1985). Ecotopías concretas. *Alfoz: Madrid, territorio, economía y sociedad* (13), 69-73.
- Calvo, S. (1997). La evolución de la educación ambiental: del impulso bienintencionado a la conciencia responsable. Actas de las I Jornadas de educación ambiental en Canarias. (pp. 24-35). Santa Cruz de

- Tenerife: Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente.
- Calvo-Salguero, A., Aguilar-Luzón, M. C., Salinas-Martínez-de-Lecea, J. M., & García-Martínez, J.-M. Á. (2014). Gender, masculinity and femininity as ecocentrism and anthropocentrism predictors / Género, masculinidad y feminidad como predictores del ecocentrismo y el antropocentrismo. *Psyecology* (5: 2-3), 284-316.
- Canales, M., & Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Psicología.
- Carabaña, J. (2005). *De la autarquía a la globalización. Dilemas para el trabajo*. Paper presented at the Cambio Social en España. Visiones y retos de futuro, Sevilla.
- Carrasco, S., & al., e. (2002). Sobre infancia e inmigración: Consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España vol. II. Granada: Universidad de Granada.
- Casado, D., Davila, A., & Mouriño, E. (2001). Del icono canónico a los cronotopos de la frontera. Un viaje de ida y vuelta por las Trincheras, el Muro y el Camino. *Política y Sociedad* 36, 13-28.
- Casas, F. (2006). Infancia y Representaciones sociales. *Política y Sociedad* 1, 27-42.
- Castaño, C. (2009). La segunda brecha digital y las mujeres. *Quaderns de la Mediterrània. Cuadernos del Mediterráneo* 11, 218-224.
- Castaño, C. (2009). Los usos de Internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos *Participación educativa* 11, 73-93.
- Castaño, C. (2012). Género y uso de las TIC: En busca del equilibrio. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 1-3.
- Castel, R. (1984). *La gestión de riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (Vol. II). México: Siglo XXI Editores.
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2006). Las Representaciones Sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*

- Cea D'Ancona, M. Á., & Valles Martínez, M. S. (2010). *“Living Together: Ciudadanía Europea contra el Racismo y la Xenofobia”*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes.
- Cea D'Ancona, M. A. (2009). Filias y fobias ante la imagen poliédrica cambiante de la inmigración: claves en la comprensión del racismo y la xenofobia. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración* 80, 39-60.
- Chaparro, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos. La distopía del desarrollo*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- CIMAS. (2008). *Actitudes, información e implicación de los jóvenes en el desarrollo sostenible de la ciudad de Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Labor.
- CNUMAD. (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: CNUMAD. ONU.
- Colectivo Ioé. (1992). La ideología de la modernización o la parábola del asno y la zanahoria. *Documentación Social*, 88, 77-85.
- Colectivo Ioé. (1994). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. (No 8). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS.
- Colectivo Ioé. (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa* (No. 64). Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colectivo Ioé. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión?: Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales* (19), 73-99.
- Colectivo Ioé. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Colectivo Ioé. (2012). *Inserción en la Escuela Española del Alumnado inmigrante Iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



- Colectivo Ioé. (2013). *La Juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) MEC.
- Colectivo Ioé. (2014). Sociedad y política social en el contexto neoliberal. Una lectura del modelo y de su crisis desde el Barómetro Social de España. *Revista Documentación Social, Cáritas Española*, 170, 71-89.
- Colectivo Ioé, & Ortí, A. (2007). *La convivencia en Madrid. Discursos ante el modelo de desarrollo de la ciudad y la instalación de la población inmigrante*. Madrid: Observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo relativa a la revisión de la Estrategia para un Desarrollo Sostenible Plataforma de Acción Bruselas*.
- Comte, A. (1970). *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société*. Paris Les Éditions Aubier-Montaigne.
- Conde, F. (1997). *Las Representaciones sobre la salud de los niños de 6 a 12 años de la Comunidad de Madrid* Madrid: Consejería de Sanidad y servicios sociales. Dirección general de prevención y promoción de la salud.
- Conde, F. (2001). Paseando por los dibujos sobre la salud. Una experiencia de trabajo de los escolares madrileños. *Cuadernos de Sanidad y Educación*. Nº 2.
- Conde, F. (2004). El papel de la comparación como dispositivo de paso de la dimensión cualitativa a la cuantitativa en los estudios sociales. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias sociales*, 7, 99-111.
- Conde, F. (2004). *Las Concepciones de Salud de los jóvenes*. Madrid: Instituto de Salud Pública. Consejería de Sanidad y Consumo. Comunidad de Madrid.
- Conde, F. (2008). Los grupos triangulares como "espacios transicionales" para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva. In *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (coord. por Angel J. Gordo López, Araceli Serrano Pascual, ed., pp. 155-188): Pearson Educación S. A.

- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS. Centro de investigaciones sociológicas.
- Conde, F. (2009). Los ejes del cambio: el tiempo de ocio, *Congreso Hablemos de drogas. Familias y jóvenes juntos por la prevención*. Barcelona.
- Conde, F. (2014). Los órdenes sintáctico, semántico y pragmático en el diseño y en el análisis de las investigaciones cualitativas con grupos de discusión. *Arxius*, 31, 69-84.
- Conde, F., & Alonso, L. E. (2002). Gente conectada La emergencia de la dimensión fática en el modelo de consumo glocal. *Política y Sociedad*, 39, 27-51.
- Condorcet, J.-A.-N. d. C. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Cortés, B. (2014). Examining environmental psychology through a gender lens / Mirando la psicología ambiental con lentes de género. *Psychology*, 5, 2-3, 137-166.
- Cortés Maisonave, A. (2010). *Estados, Cooperación para el Desarrollo y Migraciones: el caso del Codesarrollo entre Ecuador y España*. Unpublished Phd, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cortés Maisonave, A. (2014). Antropología, desarrollo e interculturalidad: perspectivas desde América Latina. *Revista de Antropología Social*, 23, 9-28.
- Danecki, J. (1993). *Insights into maldevelopment. Reconsidering the idea of progress.*: University of Warsaw. Institute of Social Policy. Warsaw.
- Dávila, A. (2007). Un globo paródico e incidental. A propósito del icono canónico de la globalización en-Cubierta. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 12, 151-167.
- De la Fuente, R. M. (2008). *La autonomía indígena en Chiapas: un nuevo imaginario socio-espacial*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Debord, G. (1999). *La Sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO, Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.

- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano: Siglo XXI*.
- DETE-ALC. (2008). *Informe Final Representaciones del poder y el desarrollo en las elites regionales. Conflicto y cooperación en la Región de Arica y Parinacota*. Arica. Chile: Universidad Tarapacá de Arica
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. *Traité de psychologie cognitive, cognición, représentation, comunicación*, 111- 174.
- Domínguez Sánchez-Pinilla, M., & Dávila Legerén, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In A. Serrano & A. Gordo (Ed.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Durand, L. (2010). Pensar en positivo no basta. Actitudes y conservación de la biosfera en México. *Interciencia*, 35 (6), 430-437.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (C. G. Posada, Trans.). Madrid: Akal, D.L. .
- Durkheim, É. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Editorial Schapire.
- Echazarra, A. (2010). Segregación residencial de los extranjeros en el área metropolitana de Madrid. Un análisis cuantitativo. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68 (1), 165-197.
- Echeverri, M., Ibáñez, R., & Ortí, M. (2007). *El codesarrollo desde la perspectiva de la población inmigrante. Una aproximación a las representaciones sociales y discursos sobre el desarrollo de los migrantes ecuatorianos y marroquíes en Madrid*. Madrid: Acsur-Las Segovias.
- Eisenstadt, S. N. (1972). *Modernización, movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elejabarrieta, F. J. (1991). Las Representaciones Sociales. In A. Exevarría (Ed.), *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao: Descleé de Brouwer S.A.
- Erikson, E. H. (1994). *Un modo de ver las cosas: escritos selectos de 1930 a 1980* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (1992). Culture, practice and politics. Anthropology and the studies of social movements. *Critique of Anthropology*, 12(4), 395-432.
- Escobar, A. (1995). El desarrollo sostenible: diálogo de discursos. *Ecología política*, 7-25.

- Escobar, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. In D. Mato (Ed.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21 23-62.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín.: Ediciones UNAULA.
- Esteva, G. (2000). Desarrollo. In A. Viola (Ed.), *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Farr, R. M. (1988). Las representaciones sociales. In Paidós (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, pp. 495-506). Barcelona. Buenos Aires. México.: Paidós.
- Feito, R. (2002). *Teorías sociológicas de la educación*. Retrieved Julio 2010.
- Ferguson, J. (1990). *The Anti-Politics Machine: Development, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Durán, R. (2006). *El tsunami urbanizador español y mundial*, Boletín CF+S > 38/39: Arquitectura del siglo XXI: más allá de Kioto > [http://habitat.aq.upm.es/boletin/n38/arfer\\_1.html](http://habitat.aq.upm.es/boletin/n38/arfer_1.html)
- Fernández Enguita, M. (2014). Y ahí sigue la clase obrera, *Instituto Nacional de Evaluación Educativa. inee-blog.educalab*.
- Fernández Herrero, B. (1992). *La utopía de América: teoría, leyes, experimentos*. Barcelona: Anthropos. Editorial del Hombre.
- Fernández Viso, A. (2012). Historia de una travesía inconclusa: la comunicación para el desarrollo y el cambio social en la investigación y la docencia universitarias en España. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación* (17), 41-62.
- Fernández-Cid Enríquez, M., & Martín Caño, Á. (1998). *Imágenes de los adolescentes sobre las drogodependencias*. Madrid: Coordinadora de

ONGs que intervienen en Drogodependencias. .

- Fischer, G. N. (1996). *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod
- Frank, G. (1992). *El subdesarrollo del desarrollo Un ensayo autobiográfico*. Caracas.
- Franzé, A. (1998). *"Lo que sabía no valía" Escuela, diversidad e inmigración*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Fueyo, A. (2000). *Imágenes Publicitarias y Representaciones Sociales sobre el Sur, Implicaciones en la Educación para el Desarrollo* Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fueyo, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas: publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona.
- Fueyo, A. (2007). El imaginario colectivo sobre el sur, la solidaridad y la cooperación. *Tabanque. Revista pedagógica*. (20), 27-37.
- Furstenberg, F. F. (2000). La Sociología de la Adolescencia y la Juventud en los años 90: Un Comentario Crítico. *Journal of Marriage and the Family [Revista Profesional sobre el Matrimonio y la Familia]*, Vol. 62, No. 4, 896-910.
- Furth, G. M. (1998). *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Galeano, E. (1989). *Nosotros Decimos No*. México: Siglo XXI.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 3, 27-46.
- García Borrego, I. (2007). Jóvenes inmigrantes y sociedades en tránsito. In A. M. López Sala & L. Cachón (Eds.), *Juventud e inmigración: desafíos para la participación y la integración* (pp. 158-171). Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. *Papers*, 96 (1), 55-76.

- García de Enterría, M. C. (2001). *Las polaridades y / en la Terapia Gestalt*. XVI Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Terapia Gestalt. A.E.T.G., Madrid.
- Gauthier, G. (1996). *Veinte lecciones sobre imagen y sentido*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Gaviría, M. (1996). Sociología de los prejuicios hacia la diversidad (racismos, xenofobia, homofobia, etc.). In *Sociología para trabajo social* (pp. 481-503): Revista de Estudios Agrosociales.
- Gaviría, M. (1986). Europa, del etnocidio al ecocidio. *En pie de paz* (0), 14-15.
- Gaviría, M. (1994). Elogio de la sensualidad y eficacia de la bicicleta. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* (18-19), 109-113.
- Gaviría, M. (2000). Las familias gitanas, castas dispersas en sociedades sin castas / *Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = revista trimestral de investigación gitana* (31), 22-25.
- Gaviría, M. (2003). El desarrollo regional contra la sociedad rural. El neorruralismo como modo de vida. *Revista española de estudios agrosociales y pesqueros (Ejemplar dedicado a: Especial 50 Aniversario)*, 200 (1), 649-668.
- Gaviría, M. (2014). Los nuevos barrios periféricos en las grandes ciudades españolas (1969). *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales Ejemplar dedicado a: Varia*, 8, 230-245.
- Gaviría, M., & Baigorri, A. (1984). *El campo riojano*. Logroño: Cámara Provincial Agraria de La Rioja.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismos*. Madrid.
- GERI, Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales. (2015). Entre los ODM y los ODS: el camino a las metas globales de desarrollo sostenible. *Relaciones Internacionales* 28, Febrero 2015 - Mayo 2015.
- Gil Calvo, E. (1995). Modernización y Cambio Sociopolítico. In J. Benedicto & M. L. Morán Calvo Sotelo (Eds.), *Sociedad y Política. Temas de sociología política*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo E Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Giménez Romero, C., Martínez Martínez, J. L., Fernández García, M., & Cortés

- Maisonave, A. (2006). *El codesarrollo en España. Protagonistas, discursos y experiencias*. Madrid.
- Gimeno, J. C. (2008). Antropología(s) de orientación pública: “asomarse unos centímetros más al borde, ahí donde la perspectiva se amplía ligeramente. In M. M. Jabardo, P. y Palenzuela, P. (coordinador/as) (Ed.), *Antropología de Orientación Pública: visibilización y compromiso de la antropología*, (pp. 247-275). Donostia: ANKULEGI antropología elkarte.
- Gimeno, J. C., Mancha, O., & Toledo, A. (2007). *Conocimiento y Transformaciones Sociales*. Madrid: Sepha.
- Gimeno, J. C., & Monreal, P. (1999). *La controversia del desarrollo: críticas desde la antropología* (1 ed.). Madrid: Los libros de la catarata.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (2006). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (1980). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goierri. (2004). Informe Encuesta de sostenibilidad del Goierri. Goierri 21: Mancomunidad de Municipios del Goierri. Goieki.
- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: Conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Córdoba: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- González Enríquez, C., & Álvarez-Miranda, B. (2006). *Inmigrantes en el barrio. Un estudio cualitativo de opinión pública*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales.
- González Ferrer, A. (2013). *La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no*. Madrid: Laboratorio de la Fundación Alternativas.
- Gordo, A. J., & Serrano Pascual, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Gould, S. J. (1996). Escalas y conos: la evolución limitada por el uso de iconos canónicos. In O. Sacks, D. J. Kevles, R. C. Lewontin, S. J. Gould & J.

- Millar (Eds.), *Historias de la ciencia y del olvido* (pp. 123-154). Madrid: Siruela.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- Gunder Frank, A. (1992). *El subdesarrollo del desarrollo. Un ensayo autobiográfico*. Madrid: IEPALA.
- Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 289-300.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del Grupo de discusión*. Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e realidade*, 30 (2), 9 - 34.
- Hernández Nieto, J. A. (2010). La desnaturalización del trabajador autónomo: el autónomo dependiente. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 11, 177-194.
- Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, 13, 30-54.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985). Las medidas de la sociedad. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 85-127.
- Ibáñez, J. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social* (pp. 569-591). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (1991). Comunicaciones entre los pueblos y la ciudad. *Política y Sociedad* 8, 95-100.
- ILO/OIT. (1976). *Employment, Growth and Basic Needs*. Ginebra: ILO/OIT.
- INE. (2015). Estadísticas de migraciones 2014 (Datos provisionales). In INEbase (Ed.): INE.
- Inglehart, R. (2005). Modernización y cambio cultural: la persistencia de los valores tradicionales. *Quaderns de la Mediterrània = Cuadernos del Mediterráneo*, 5, 21-32.
- INJUVE. (2015). Jóvenes a través del tiempo en la Revista de Estudios de



- Juventud. *Revista de estudios de juventud*, 100.
- Iriarte, J. (1774). *Obras sueltas de D. Juan de Yriarte; publicadas en obsequio de la literatura a expensas de varios caballeros amantes del ingenio y del mérito*. Madrid: Imprenta de D. Francisco Manuel de Mena.
- Jociles, I., Franzé Mudanó, A., & Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II). Barcelona. Buenos Aires. México: Paidós.
- Jodelet, D. (2006). Représentations Sociales. In S. y. S. Mesure, P. (Ed.), *Le dictionnaire des Sciences Humaines* (pp. 1003-1005). París: PUF.
- Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de pedagogía*, 196, 8-13.
- Juliano, D. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers* 43, 23-32.
- Kapferer, J.-N. (1989). Les disparitions de Mourmelon. Origine et interprétation des rumeurs *Revue française de sociologie* 1 (30), 81-89
- Kaufmann, J. C. (2015). *Identidades, una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.
- Kleinübing Godoi, C., De Araújo Lima Coelho, L., & Serrano Pascual, A. (2014). Elementos epistemológicos e metodológicos da análise sociológica do discurso: Abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. *Organizacoes & Sociedade*, 21 (70), 509-535.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Labov, W. (1985). La lógica del inglés no standard. *Educación y sociedad* 4, 147-170.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: F.C.E.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. París: Nathan.
- Lahire, B. (2005). Los limbos del constructivismo. In *Lo que el trabajo esconde: materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo* (pp. 105-118). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lakoff, G. (2011). *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.

- Laparra, M. (2010). El impacto de la crisis en la cohesión social o el surf de los hogares españoles en el modelo de integración de la «sociedad líquida». *Documentación Social*, 58, 97-130.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Leal García, A., Becerra Vilatová, N., Graviz, A., & Odelfors, B. (2008). *Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja*. Barcelona: Ministerio de Igualdad. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España: crítica de la sociología empirista de la educación* Barcelona: Círculo de Lectores.
- Lèvi Straus, C. (1984). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lowenfeld, V., & Britain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lucas Matilla, Á. (1992). *Actitudes y Representaciones sociales de la población de la comunidad de Madrid en relación con los censos de población y vivienda de 1991*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Economía. Departamento de Estadística.
- Lucas Matilla, Á. (1994). Sociedad de consumo o sociedad de mercado. El caso de las comunidades Kula. *Política y sociedad*, 16, 25-36.
- Lucas Matilla, Á. (1995). Diseños muestrales. Representatividad estructural del universo simbólico, *Guión didáctico*. UCM.
- Lucas Matilla, Á., & Ortí, A. (1983). *Las representaciones colectivas sobre la mujer y la familia. (Un análisis de las actitudes sociales ante el aborto mediante discusiones de grupo)*. Madrid: C.I.S.
- Lucas Matilla, Á., & Ortí, A. (1995). Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa. *Investigación y Marketing nº 47. AEDEMO*.
- Luquet, G. H. (2008). *El dibujo infantil*. Madrid: Médica y técnica. S. A. Editorial.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.

- Marín, I. (2004). "Emigración, pobreza y cooperación al desarrollo en el Norte de Marruecos: discursos y realidades entre las dos orillas". Girona: Actas del 4º Congreso sobre la inmigración en España.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers* 56, 57-71.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Martín Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómaditas* 23, 86-93.
- Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 123, 11-33.
- Martín Criado, E. (2009). Generaciones/clases de edad In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología científico-social*. Madrid-México Plaza y Valdés.
- Martín Criado, E. (2009). Habitus. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología científico-social*. Madrid-México Plaza y Valdés.
- Martín Criado, E. (2009). Juventud. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72 (1), 115-138.
- Martín Serrano, M. (2006). Para reconstruir el sentido que tiene el intento de desconstruir las ciencias sociales. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 114, 137-152.
- Martínez, A. M. (2012). *El imaginario antropológico de Maestro Huidobro de José Jiménez Lozano*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, Madrid.
- Mead, M. (1995). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- MEC. (2009). Acuerdo de la Conferencia de Educación: Ministerio de Educación.
- MECD. (2015). *Datos y Cifras curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de estadística y estudios.

- Mesa Peinado, M., & Aguirre, M. (2007). *Paz y conflictos en el siglo XXI: tendencias globales. Anuario 2007/2008*. Barcelona: Icaria.
- Molina Bayón, E., & San Miguel Abad, N. C. (2009). Nuevas líneas de investigación en Género y Desarrollo. *Cuadernos Solidarios*, 3.
- Moliner, M. (1992). *Diccionario de uso del Español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*: Presses universitaires de Grenoble.
- Monreal, P. (1999). Mujeres, género, desarrollo: conceptos y mundos encontrados. In P. Monreal & J. C. Gimeno (Eds.), *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología* (pp. 213-238). Madrid: La Catarata-IUDC/UCM.
- Montero, A. S. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo. *Identidades*, 3 1-25.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y Representaciones sociales: Concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 4 (47), 409-419.
- Moreno, L., & Serrano, A. (2007). Europeización del Bienestar y activación. *Política y Sociedad*, 44 (2 ), 31-44.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of psychology*, 14, 231-260.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, Cop.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux representations sociales: elements pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. París: PUF. .
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1988). De la ciencia al sentido común. In Paidós (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (Vol. I, II). Barcelona. Buenos Aires. México.: Paidós.
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In C. C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 156-183). París: Neuchâtel.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L 'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l 'intelligence et de son développement*. Cousset: DelVal.

- Mumford, L. (1977). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, B. (2009). La Escuela de Birmingham. La sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. *Revista Científica de Información y Comunicación* 6, 21-68.
- Muñoz, B. (2011). El malestar en la globalización o como las élites transnacionales se apropian del planeta: preguntas sin por ahora respuestas. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales* 38, 171-200.
- Muñoz, B. (2011). La industria cultural como industria de la conciencia: El análisis crítico en las diferentes generaciones de la teoría de la escuela de Frankfurt. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica* 3, 61-89.
- Murga, M. Á. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI (240), 327-344.
- Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada*. Madrid Siglo XXI.
- Naciones Unidas (A/RES/57/254). (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. In A. General (Ed.), *A/RES/57/254*: Naciones Unidas.
- Nair, S. (1997). *Rapport de bilan et d'orientation sur la politique de codeveloppement liée aux flux migratoires*. París.: Ministère des Affaires Etrangères.
- Naredo, J. M. (1997). *Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible*, from <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html>
- Nisbet, R. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Norgaard, R. B. (1994). *Development Betrayed. The end of progress and a coevolutionary revisioning of the future*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Nuévalos, C. (2008). *Desarrollo moral y valores ambientales* Unpublished Phd, Universitat de Valencia, Valencia.
- Oejo, E. (2004). *Si no te ven no existes*. Madrid: CIE Inversiones Editoriales Dossat-2000, S.L.
- Oliver Trobat, M. F. (2005). *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española* (No. 84-8014-588-9). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

- OMS. (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad* (No. 731). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU. (1961). Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante el 16º período de sesiones. A/RES/1710(XVI). In A. General (Ed.): Biblioteca Dag Hammarskjöld. Guías de investigación.
- Ortí, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 153-185). Madrid: Alianza.
- Ortiz-Osés, A. (2008). Miedo existencial. *Religión y cultura*, 54, 201-212.
- Palacios, G. (2007). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX*. México DF: El Colegio de Mexico AC.
- Palacios, J., Marchesi Ullastres, Á., & Coll Salvador, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palenzuela, P. (2009). Mitificación del desarrollo y mistificación de la cultura: el etnodesarrollo como alternativa. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 33, 127-140.
- Palenzuela, P. C., & Gimeno, J. C. C. (2005). La globalización: un desafío para la antropología. In *Culturas y Desarrollo en el Marco de la Globalización Capitalista* Sevilla: Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Fundación El Monte y Asociación Andaluza de Antropología.
- Palma Ruiz, M. M., & Blázquez, M. I. (2014). Investigación cualitativa en promoción de la salud. II. El diseño y las técnicas en la investigación cualitativa. In A. Sarriá Santamera & F. Villar Álvarez (Eds.), *Promoción de la salud en la Comunidad* (pp. 187-206). Madrid.
- Palma Ruiz, M. M. (2015). *Una etnografía de la atención primaria de salud*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90.
- Parra, E., Castillo, C., & Vallejos, M. (2013). Representaciones Sociales sobre Desarrollo Sostenible y Cambio Climático en Estudiantes Universitarios. *Perspectivas de la Comunicación. Universidad de la Frontera. Temuco*.

*Chile*, 6 (1).

- Pedreño, A. (2005). Sociedades etnofragmentadas. In A. Pedreño & M. Hernández (Eds.), *La condición inmigrante: Exploraciones e investigaciones desde la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Peñamarín, C. (2007). El hogar y el mundo. La imaginación en los discursos informativos y publicitarios. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 12, 169-184.
- Pereda, C., & Colectivo Ioé. (2007). *Dos claves para comprender las migraciones internacionales. El caso de España*. Paper presented at the "Migrants de la Cité à la Citoyenneté: Etat des lieux des recherches européennes".
- Pérez de Armiño, K. (2000). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. In Hegoa & Icaria (Eds.).
- Pérez-Agote, A. (1984). La reproducción del nacionalismo: el caso vasco. *Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)*.
- Piaget, J. (1974). *El Criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piñuel, J. L. (1997). *Teoría de la Comunicación y Gestión de las organizaciones*. Madrid.
- Piñuel, J. L. (2009). Sistema de representaciones. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología científico-social*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Polanyi, K. (1989). *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta, D.L.
- Poli Sperb, M., & da Silva Queiróz, F. (2013). Percepción de los Residentes sobre el Desarrollo del Turismo Costero en el Municipio de Garopaba - SC: una propuesta metodológica. *Turismo em Análise*, 24 (2), 230-247.
- Portes, A., & Böröcz, J. (1992). Inmigración contemporánea: Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y modos de acceso. *Alfoz*, 91-92, 20-33.
- Prieto, C. (2002). Del estudio del empleo como norma social al de la sociedad como orden social (Ejemplar dedicado a: La degradación del trabajo). *Revista de ciencias sociales*, 168-169, 89-106.
- Prieto, C. (2007). Del estudio del empleo como norma social al de la sociedad

- como orden social. *Papeles del CEIC* (1).
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 2 (6), 73-90.
- Quintero, P. (2013). Desarrollo, modernidad y colonialidad. *Revista de Antropología Experimental* (13), 67-83.
- Rasskin, I. (2012). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: Una etnografía crítica*. Universidad autónoma de Madrid, Madrid.
- Renwick, R. (2003). Consideraciones generales sobre la relación entre los lenguajes científicos y la lengua cotidiana. *Lexis*, XXVII (1-2), 477-496.
- Reyes, G. E. (2009). Teorías de Desarrollo económico y social: Articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *TENDENCIAS. Revista de la Facultad de Ciencias Economicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, X (1 ), 117 - 142.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Catarata.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid.
- Rivas, A. M. (2008). Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las recomposiciones familiares. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1).
- Rodríguez, G. (2008). El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo. La Plata. Argentina: V Jornadas de Sociología de la UNLP. "Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social". Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP).
- Rodríguez, M., Kohen, R., & Delval, J. (2008). El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9 (1 y 2), 197-221.
- Rodríguez Ponce, M. I. (2002). Los prefijos apreciativos como formantes de plastic words. *Anuario de estudios filológicos* (XXV), 417-432.
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?* Santiago de Chile: UN. CEPAL.
- Roquero, E. (2010). Investigación social, participación y cooperación para el desarrollo. In E. Echart Muñoz, R. Cabezas Valencia & J. Á. Sotillo



- Lorenzo (Eds.), *Metodología de investigación en cooperación para el desarrollo* (pp. 41-52). Madrid: Catarata editorial - Universidad Complutense de Madrid.
- Roquero, E. (2012). El «techo de cristal» en la dirección cinematográfica: discursos y representaciones sociales en un caso de segregación ocupacional. *Mediaciones Sociales* 1 (10), 37-61.
- Roquero, E., & Díaz, C. (1996). Una guía de las Bases de datos para las Ciencias Sociales. *Revista Asturiana de Economía* 5, 225-246.
- Roquero, E., & Hernando, S. P. (2004). La conformación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en España: un proceso inacabado. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 22 (1), 113-146.
- Rostow, W. W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (10).
- Ruiz, J. (2012). El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 24, 141-162.
- Rystad, G. (1992). Immigration History and the Future of International Migration. *International Migration Review*, 26 (4), 1168-1199.
- Sachs, I. (1981). Ecodesarrollo: concepto, aplicación, beneficios y riesgos. *Agricultura y sociedad*, 18, 9-32.
- Sachs, W. (1996). *Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Londres, New Jersey: PRATE C, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Said, E. W., Goytisolo, J., & Fuentes, M. L. (2002). *Orientalismo* (1 ed.). Madrid: Debate.
- Saiz, J., Fernández, B., & Álvaro, J. L. (2007). De Moscovici a Jung: el arquetipo femenino y su iconografía. *Athenea Digital* 11, 132-148.
- Sampedro, J. L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- Sanahuja, J. A. (2005). *La securitización de la ayuda tras el 11 – S: ni seguridad ni desarrollo*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Sanahuja, J. A. (2007). ¿Más y mejor ayuda? La declaración de París y las

- tendencias en la cooperación al desarrollo. In M. Mesa Peinado & M. Aguirre (Eds.), *Paz y conflictos en el siglo XXI: Tendencias globales. Anuario 2007-2008 del Centro de Educación e Investigación para la Paz. (CEIPAZ)* (pp. 71-101). Madrid: CEIPAZ.
- Sanahuja, J. A. (2009). Desequilibrios globales: el impacto de la crisis en los países en desarrollo. In M. Mesa (Ed.), *Crisis y cambio en la sociedad global. Anuario 2009-2010 del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ)* (pp. 27-62). Madrid: CEIPAZ / Icaria
- Santamarina, C. (2002). La publicidad como voluntad de representación. *Política y Sociedad*, 39 (1), 83-96.
- Santamarina, C., & Marinas, M. (2009). *Percepción de niños y adolescentes de las personas mayores*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Seca, J. M. (2005). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Sempere, J., Acosta, A., Abdallah, S., & Ortí, M. (2010). Enfoques sobre bienestar y buen vivir. Selección de recursos documentales: CIP-Ecosocial. *CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ*.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Serrano, A. (1994). El hogar y sus objetos: Un análisis semio-sociológico. *Política y Sociedad*, 16, 225-232.
- Serrano, A. (1998). Manifestaciones étnicas y cívico-territoriales de los nacionalismos. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 82, 97-126.
- Serrano, A. (2001). *Identidades étnicas versus identidades cívico-territoriales como "tipos ideales" de identidad nacional: discursos, actitudes y bases sociales: una comparación entre Cataluña y el País Vasco*. Madrid: Universidad Complutense.
- Serrano, A. (2008). El análisis de materiales visuales en la investigación social. El caso de la publicidad. In *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid.: Pearson Educación.
- Serrano, A. (2012). Investigación social con materiales visuales. In M. Arroyo & I. Sádaba (Eds.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Serrano, A. (2013). Heterogeneización y Nuevas Formas de Pobreza. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (2), 275-280.
- Serrano, A., Parajuá, D., & Zurdo, Á. (2013). Marcos interpretativos de lo social en la vivencia de la «nueva pobreza». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, pp. 337-382.
- Serrano, A., & Zurdo, A. (2013). Representaciones audiovisuales de las personas sin hogar. *RES* 20, 105-137.
- Servaes, J. (2002). Comunicación para el desarrollo: Tres paradigmas, dos modelos. *Temas y Problemas de Comunicación* 10, 7-27.
- Shiva, V. (2008). *Monocultivos de la mente*. Madrid: Fineo.
- Sierra, F. (2014). Comunicología del Sur Hacia una nueva geopolítica del conocimiento. *redes.com*, 1010, 8-17.
- Slim, H. (1998). ¿Qué es el desarrollo? In c. M. Anderson (Ed.), *Desarrollo y diversidad social* (pp. 65-70). Barcelona: Icaria.
- Solé, C. (1997). Acerca de la modernización, la modernidad y el riesgo. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas* 80, 111-132.
- Solé, C., & Smith, A. D. (1998). *Modernidad y modernización*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Solórzano, M. F. (2013). *Representaciones sociales del desarrollo en el conflicto socioambiental en Wirikuta*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sousa Santos, B. (2011). Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer (pp. IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales). Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB)
- Stahel, A. W., & Cendra Garreta, J. (2011). Desarrollo sostenible: ¿sabemos de qué estamos hablando? Algunos criterios para un uso consistente del término sostenibilidad aplicado al desarrollo a partir de una perspectiva sistémica. *Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo* 6, 37-57.
- Sureda-Negre, J., Catalán-Fernández, A., Álvarez-García, O., & Comas-Forgas, R. (2013). El concepto de “desarrollo sostenible” en la regulación del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 253-267.

- Sztopmka, P. (1995). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Tamayo, J. J. (2011). El cristianismo liberador en los procesos de descolonización de América Latina. *Nombres propios. Fundación Carolina* 225-230.
- Tilly, C. (1994). *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad [1887]* (J. Rovira Armengol, Trans.). Buenos Aires: Losada.
- Tortosa, J. M. (2001). *El juego global: maldesarrollo y pobreza en el sistema mundial*. Barcelona: Icara.
- Tortosa, J. M. (2009). El futuro del maldesarrollo. *Revista Obets* 4, 67-83.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo: una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta Latinoamericana* 7, 1-34.
- UNESCO. (2004). *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)* París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Draft International Implementation Scheme for the UN Decade of Education for Sustainable Development. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, 2009: El Decenio de la Naciones Unidas de la Educación para un desarrollo durable. En línea, disponible en <http://www.esd-world-conference-2009.org/es/informacion-de-base/deds.html>*. UNESCO
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la Infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades*. Nueva York: UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Uribe, N. (2011). Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del análisis postfreudiano y lacaniano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 2, 192-209.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Van Gennep, A. (1986). *Los Ritos de Paso*. Madrid: Taurus.
- Varela, J. (2008). Historias de vida: La crisis del mundo rural. In A. J. Gordo & A. Serrano Pascual (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Varela, J. (2009). Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología científico-social*. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Varela, J., & Álvarez Uría, F. (2008). *Materiales de sociología del arte*. Madrid: SIGLIO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Velarde, O., Bernete, F., & Franco, D. (2015). Paradigmas de los efectos de las TIC en la cultura y en el conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 347-380.
- Viola, A. (2000). *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Wallerstein, I. M., & Resines, A. (1979). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Willians, R. (1985). *keywords. A vocabulary of cultura and society*. New York.
- Willians, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Editorial Península.
- Zurdo, Á., & López de la Nieta, M. (2013). Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la «nueva pobreza» Representaciones sociales y atribuciones causales. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (2), 383-433.

# ANEXOS



## ANEXO I.

### Modelo de autorización familiar para la participación del alumnado en la investigación.

#### Autorización familiar

Estimada familia:

Nos ponemos en contacto con ustedes para comunicarles que este Centro Educativo ha sido seleccionado para participar en una investigación, que se está realizando en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), acerca de las representaciones sociales del desarrollo entre el alumnado de 12 a 18 años. Se trata de una investigación novedosa sobre un tema relevante que utiliza, entre otros, la producción de materiales visuales.

Consideramos que la participación de nuestro alumnado en la investigación supone un enriquecimiento personal al proporcionar la oportunidad de expresar libremente las ideas por diversos medios, hecho que aumenta el bagaje de experiencias que le aporta nuestro centro.

La colaboración que se requiere, consiste esencialmente en la realización de dibujos y de entrevistas grupales/grupos de discusión por parte de los alumnos.

Nos dirigimos a usted para solicitar la participación de su hijo/a en dicha investigación, rogándole que rellene la siguiente

#### Autorización familiar

El Sr./Sra., \_\_\_\_\_, con DNI nº \_\_\_\_\_, como padre/ madre/ tutor / representante legal del alumno/a \_\_\_\_\_, matriculado en \_\_\_\_\_ curso de \_\_\_\_\_ en este centro educativo,

Autoriza al alumno/a antes mencionado a participar en la investigación “Las representaciones sociales del desarrollo en alumnado de Enseñanza Secundaria”.

Y para que así conste, firmo la presente en \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 20 \_\_\_\_.

**Padre / Tutor / Representante Legal**

**Alumno/a**

**Nota:** Como en toda investigación de carácter sociológico se garantiza el anonimato de los participantes.

Agradecemos sinceramente su colaboración en el proceso de realización de este estudio.



## **ANEXO II.**

### **Modelo de solicitud a los centros educativos para colaborar en la investigación.**



A/A Dirección del centro educativo

Dentro del programa de doctorado “Comunicación, Cambio Social y Desarrollo” de la Facultad de Sociología, (Universidad Complutense de Madrid), se está realizando una investigación acerca de las representaciones sociales del desarrollo entre el alumnado de 12 a 18 años. Nos proponemos estudiar la idea que los adolescentes tienen de este concepto y las posibles variaciones en función de algunas variables fundamentales: edad, género, lugar de residencia (rural/urbano), nacionalidad, clase social, etc.

Por este motivo nos dirigimos a Vd. para solicitarle que autorice la colaboración al profesorado y alumnado de su centro, dado que por sus características pueden incluirse en nuestra muestra. La dirección de la investigación recae sobre la Profesora Araceli Serrano Pascual y el trabajo de campo en los centros los llevará a cabo M<sup>a</sup> Anastasia Las Heras Pérez.

Aunque algunas técnicas de investigación no suponen contacto directo con los alumnos (análisis bibliográfico, seguimiento de medios de comunicación, etc.), el proyecto pivota en torno al trabajo de campo en los centros escolares seleccionados de acuerdo a criterios de representación que se requiere de ellos es mínima y consiste esencialmente en la realización de dibujos y de entrevistas grupales por parte de los alumnos y alumnas.

Agradecemos sinceramente su ayuda en el proceso de realización de este estudio.

Atentamente,

**ARACELI SERRANO PASCUAL**

Profesora titular

Departamento de sociología IV.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Universidad Complutense de Madrid.

Madrid.

Madrid, a de de .

### **ANEXO III.**

#### **Modelo de ficha para el registro de datos de los estudiantes participantes**



#### **PROPUESTA DE DIBUJO.**

Dibuja lo que es para ti **el desarrollo**. Trata de plasmar en un dibujo lo que tú entiendes por desarrollo. Lo primero que te ha venido a la cabeza al escuchar la palabra desarrollo.

#### **FICHA AUTOR DE DIBUJO** (A rellenar antes de la realización del dibujo)

Por favor, rellena esta ficha. Los datos que te solicitamos van a ser utilizados exclusivamente para la investigación, y serán tratados de forma **anónima**, de manera que nadie pueda identificar a ninguno de los participantes. Por eso no es necesario escribir los apellidos.

NOMBRE (de pila):

SEXO:

EDAD:

CURSO:

COMO SE LLAMA EL PUEBLO/CIUDAD DONDE NACISTE:

NACIONALIDAD:

EN QUE TRABAJA TU PADRE:

EN QUE TRABAJA TU MADRE:

EN QUE TRABAJABA TU PADRE EN TU PAIS (En el caso de ser de un país distinto de España):

EN QUE TRABAJABA TU MADRE EN TU PAIS (En el caso de ser de un país distinto de España):

CUÁNTO TIEMPO LLEVAS EN ESPAÑA (En el caso de ser de un país distinto de España):

CUANTO TIEMPO LLEVAS VIVIENDO EN ESTA CIUDAD/PUEBLO:

QUÉ ESTUDIOS TIENE TU PADRE:

QUÉ ESTUDIOS TIENE TU MADRE:

CUANTOS HERMANOS TIENES:

QUÉ LUGAR OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS:

#### **EXPLICA BREVEMENTE QUÉ ES PARA TÍ EL DESARROLLO**

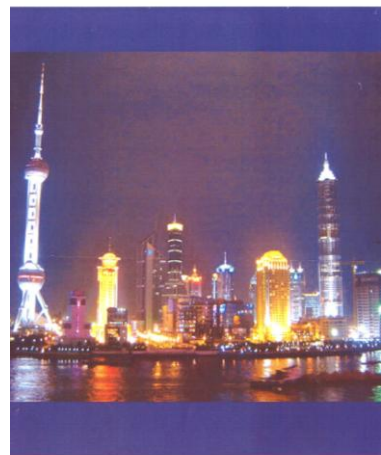
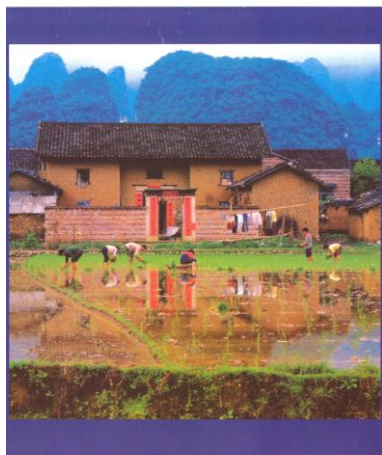
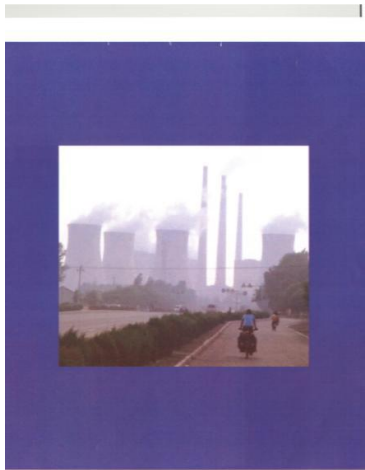
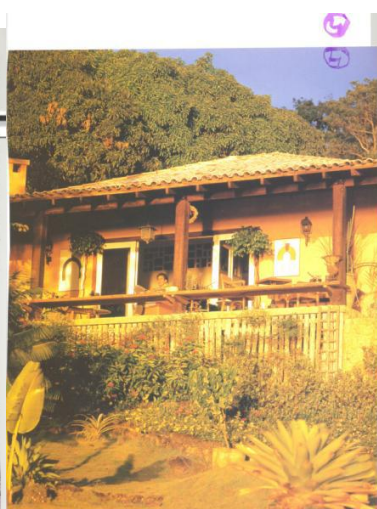
#### **¿POR QUÉ LO HAS DIBUJADO ASÍ?.**

#### **ANEXO IV.**

**Fotografías utilizadas como estímulo en la aplicación de los Grupos de Discusión: II, III, IV y VII**







NOTA: Todas las fotografías presentadas a los participantes de los Grupos de Discusión tienen el tamaño de un folio. Por razones de ahorro de espacio y papel, se han agrupado en una sola hoja.



**ANEXO V.**

**CORPUS DE DATOS:** Transcripciones de los Grupos de discusión realizados. (Exclusivamente en formato digital)

## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN I (GD I).**

**FECHA DE REALIZACIÓN: 31/05/07.**

M. – PRESENTACIÓN Y ENCUADRE. BIEN, PUES SI QUIEREIS EMPEZAMOS Y NOS OLVIDAMOS DE ESTA GRABADORA PORQUE NO FUNCIONA. SE TRATA DE QUE TODOS HABLEMOS DE LO QUE PENSAMOS SOBRE LO QUE ES EL DESARROLLO. SI QUERÉIS LUEGO, PUES TAMBIÉN LO QUE PODEIS HACER ES UN DIBUJO, QUE TAMBIÉN PUEDE SER MUY INTERESANTE. PORQUE ADEMÁS SOIS UNOS CHICOS QUE TENEIS UN SENTIDO ESTÉTICO QUE ES MUY INTERESANTE PARA RESCATAR. BUENO, VAMOS A LA TAREA, A LAS 9 MENOS CUARTO SE CIERRA EL INSTITUTO, ¿NO?

D.- Eso dicen.

M.- VENGAN, PUES TENEMOS 3/4 DE HORA. ¿QUIÉN QUIERE EMPEZAR?

D.- Es que ahhh!, es que romper el hielo es muy difícil para empezar a soltarse, claro...

SS.- Lo primero, ¿Cuál es el tema?

D.- El tema, el progreso (como dándolo por sabido).

SS.- El progreso.

M.- EL DESARROLLO.

Del desarrollo, el progreso, pues si es lo mismo.

J.- (aplausos)

D.- Venga, J, habla tú.

M.- AHORA CUANDO HABLAMOS DECIMOS QUIENES SOMOS: “YO SOY J.”

J.- (risa nerviosa)

M.- Y, Y TAL, VENGAN. (SILENCIO LARGO, sonidos de movimiento de un calendario que había encima de la mesa y desplazé hacia un lado. Sonido como de mechero y muy bajito alguien dice: Acaba, acaba, acaba).

S.- Yo soy mayor. (Risas) Vengan, habla tu y luego todos nosotros.

D.- Pues el desarrollo, es algo que está porque tiene que estar ahí, porque si no, no hay desarrollo...no hay nada.

S.- No hay progreso\* (muy bajito)

D.- Hay que... hay que ir siempre hacia delante y si un... gobierno o algo va hacia delante, intenta progresar y hacer cosas nuevas que a lo mejor están bien o están mal... vistas.

Pero bueno, esa grabadora no es de progreso porque está muy antigua

S.- ¡Ei! Que yo tengo un “Gualmam” ¡eh!, una así, parecida, así toda tochita y todavía funciona y es de muy buena calidad.

M.- OS PUEDO ASEGURAR QUE HA GRABADO UNOS CUANTOS GRUPOS.

S.- ¡A que sí, A que sí! ¿Ves? (risas)

M.- PODEIS SEGUIR ¡EH! PODEIS SEGUIR TRANQUILAMENTE\*

S.-Si, ahí estamos.

D.- Pues si, es que aquí nadie discute, profe. Profe, están mirando las musarañas.

(Ruidos)

J.- Pues... (Canta una canción que no conozco) una canción.

D.- Pues yo tampoco.

(Risas)

S.- Pobrecillo, no le hemos escuchado.

J.- Tipos de progreso\*

S.- Cuáles a ver, ¡Listo!

J.- Industrial.

SS.- Económico.

S.- Social

- ¿Cómo, Qué ha dicho, que ha dicho?

D.- No piséis, cada una que diga lo suyo.

J.- Industrial.

(Risas)

D.- Tú has dicho económico y ella ha dicho social. Y tú, ¿porqué no dices económico?

J.- No, económico ha dicho ella. Cultural.

D.- (como cantando)

J.- Hay amarillos, ¡ya! ¿no?

D.- ¿y eso es progreso?

S.- Eso es sociedad

SS.- ¡claro! Que haya negros, que haya amarillos, si ¿eso es progreso?

D.- Esos siempre estaban ahí.

SS.- No.

J.- No

T.- No.

D.- Al principio éramos todos blancos.

(Risas)

S.- Solo... ¿Faltaba? Daba igual.

T.- Blanco, mestizo...

DD.- Ya, pero... (Cruce de palabras no se entiende)

D.- Pero eso no quiere/supiera decir que no tuvieran o que...

J.- Ya pero...

D.- Pues ¡ya está!, si ya está.

J.- Pues ¡ya está!

D.- ¿Qué?

J.- Ya nos vamos fuera.

(Risas)

J.- Ya está (Ruido, palmas, aplausos).

D.- Que más, qué más (risas)

J.- (Con las manos en la boca) Está... Está...

(Silencio)

S.- ¡Culturas!



D.- (muy bajo) ¡Otra vez a lo mismo!

M.- DI TU NOMBRE POR FAVOR

S.- S.

M.- ES QUE ASÍ LUEGO SE RECONOCE. ¡MUY BIEN, S.!

SUENA EL TIMBRE QUE INDICA EL CAMBIO DE CLASE

S.- El timbre (Risas)

D.- S. ya solo oye... la campana  
(Aplausos, risas)

M.- CONTINUA, HABÍAS EMPEZADO...

S.- Pues eso, cultura entre las gentes, que hay diferentes razas

T.- No se... \*

D.- Y también se puede entender por progreso, pues... no sé, que antes a lo mejor a mi madre le podían pegar un grito ni un bofetón por, por ponerse una falda más corta que otra. Y ahora pues... se ve de otra manera. Aunque seguro que hay padres que...\*

J.- \*lo prohíben

D.- Pero eso también es progreso, al igual que haya gays, que haya bodas de gays. O que un gobierno haya dicho, bueno, vamos a hacer esto porque son iguales.

S.- (Risas)

D.- Que tampoco son diferentes, son personas igual, de carne y hueso.

S.- (Risas) Pero hay personas que no, que no... facilitan eso, que no están de acuerdo con los gays y esas cosas.

D.- Porque no progresan, se estancan.

J.- Más opiniones pero...

S.- Yo estoy abierta a todo.

D.- No, no hay que estar abierta a todo. No digas eso porque...

S.- (Risas) No pienses mal, tío... (Risas)

D.- Yo pienso que si no hay una mentalidad abierta, no hay progreso ni nada de eso. Hay que estar abierto a cualquier cosa... que venga.

SS.- la tecnología también.

S.- Por Ej. ¿Qué?

SS.- No se. Las teles, el DVD...

T.- El ordenador.

S.- Claro.

SS.- ordenadores.

T.- los mp3\*

D.- Pero tenemos eso\*

SS.- \*¡Huy! ¿Has visto el horno que ha salido que se limpia solo?

S.- ¡Ay! ¿Cómo se llama...? ¡Ay, uhm...!

T.- Pirólisis

SS.- La pirólisis

S.- Muy bien, muy bien.

L.- La pirólisis (inaudible).  
S.- Pues si, porque así no tienes que limpiar  
J.- ¿Y el desarrollo tiene límite?  
D.- Hombre, tu piensa\*  
S.- Yo pienso que es infinito  
D.- Hombre, tu piensa que hay ordenadores y tenemos hornos de esos, esos que limpian solos... Luego hay sitios que de se mueren de hambre que no tienen para limpiarse, no tienen para, para curarse un resfriado.  
J.- O sea, tu crees que desarrollo solo hay en una cierta parte del planeta  
D.- Está, umhhh!. Hay mucho en un lado y poco en otro. Y no se hace nada para que se iguale la balanza.  
SS.- Donde hay baza.  
D.- La gente que vive en el campo no creo que viva mal, con sus cosillas. Lo que pasa es que si viene un mal resfriado, se los carga a todos, claro.  
S.- Y no tienen, no tienen lavadoras, tienen que lavar a mano, eso está claro.  
S.- Como antiguamente que se lavaba con, con la piedra.  
D.- Pero todavía se sigue haciendo.  
SS.- Si, pero donde no hay desarrollo.  
J.- Y el Desarrollo ¿Puede llegar a ser malo? Me refiero a tanta construcción y tanta...  
SS.- Si, claro  
A.- Hombre...\*  
J.-\*Tanta cosa, la capa de ozono...  
D.- Nos estamos cargando con tanta contaminación y eso crea los, los cambios climáticos. Lo que pasa es que siempre van a las, a los sitios más pobrecillos.  
S.- Los que no tienen casi na...  
D.- Claro, Tornados de esos que se llevan todo a la India. En la india no había ná ¡Había chozas! Y los pisos y los, los hoteles pa los guiris y ya está y no había más.  
S.- Risas  
D.- Si, y se lo ha llevado todo.  
J.- O sea, que el desarrollo puede llegar a ser malo, pero sin desarrollo no somos nadie.  
S.- Claro.  
SS.- Hay cosas buenas del desarrollo y cosas malas, por Ej. Cosas buenas pues las vacunas, cosas de esas; cosas malas, la contaminación.  
D.- Exactamente. Las armas.  
J. El dinero.  
D.- El que es uno más que otros, a empezar a pisar... (No se entiende).  
D.- No, en el campo, no creo que sea así.  
SS.- Pues no, porque tu tienes una granja y...Hay dos granjas y a una le va bien y a otra le va mal; claramente al que le va bien, será mejor que al que le va mal.

D.- pero no ayudarle, pero no va a sacarte peco y le va a dejar hundido en la miseria.

SS.- Pues eso, la persona.

D.- Entonces...

S.- Risas

D.- Las personas también tienen culpa del desarrollo.

J.- Olé. Olé,olé.

S.- Ya, ya está.

D.- pues eso ha sido todo.

J.- Pues... Volvemos la semana que viene.

D.- Con más información.

S.- Si

(Risas)

T.- El tiempo. Pradolongo (es el nombre del IES)

D.- día 31 del mes de mayo... (Parodiando la intervención inicial de la moderadora).

J.- Hasta la semana que viene ¿no?

(Silencio)

M.-ESTÁIS DICIENDO COSAS INETERESANTES, ¡EH!

D.- Ya, pero eso ya lo recoges tú, acordarme, ya no me acuerdo.

M.- POR ESO SE ESTÁ GRABANDO (muy bajito, casi susurro)

J.- Corto y cuelgo.

M.- ¡HALA, CONTUNUAR!

Risas

SS.-T., te toca hacerlo tu (no se entiende)\*

D.- Exactamente, porque tú estás más callá(da).

Risas

M.- SE TRATA DE VUESTRAS OPINIONES

D.- O sea, que la de ella no vale ¿no?

M.- YO CREO QUE HAS DICHO ALGUNAS COSAS INTERESANTES (dirigiéndome e T)

T.- Hombre, en realidad yo no me acuerdo.

M.- DI TU NOMBRE, AHORA CUANDO VAYAS A HABLAR, SI QUE TE ACUERDAS, VENGA (animando)

s.- ¡Buffff!

M.- HAS DICHO POR EJ...

QUE COSAS HA DICHO ELLA...

SS.- risas (muy bajito) no me acuerdo

(Silencio largo)

M.- ¿CREEIS QUE LA GENTE DE DISTINTAS CULTURAS ENTIENDE LO MISMO POR DESARROLLO?

.- ( )

J.- (susurrando) Distintas culturas

D.- No, porque aquí a lo mejor..., por desarrollo piensa que es tener Internet en su casa y a lo mejor otro es que tenga... grifo, o... con agua... en su casa, eso es progreso. Otra, otra

cultura. O a lo mejor en otra es otra. Puede varias Pien-so, porque eso (divertido)

J.- Pien-so Pien-so (jugando con el lenguaje) Repite dos veces.

SS.- So

(Silencio largo)

SS hojea un calendario grande, de pared que hay encima de la mesa con imágenes.

D.- Esos van a por agua (Refiriéndose a la fotografía)

SS.- Si ya ves, para cargar esto ( )

M.- TENGO AQUÍ FOTOS. SI QUERÉIS QUE OS SAQUE... (SEÑALANDO LAS QUE TENGO EN LA CARPETA)

SS continua viendo fotos (silencio largo)

M.- TU NOMBRE...

T.- T..

M.- A VER. ¿DE DÓNDE ERES, T.?

T.- De Bolivia

M.- DE BOLIVIA. A VER, TU PIENSAS QUE LA GENTE DE BOLIVIA EN GENERAL, PIENSA LO MISMO QUE LA GENTE DE ESPAÑA O LA GENTE DE ITALIA, O LA GENTE DE MARRUECOS, O LA GENTE DE CHINA SOBRE LO QUE ES DESARROLLO.

T.- Pues no.

M.- VENGA...

D.- (no se entiende) otra cosa

J.- Porqué

T.- Pues porque en mi país no hay muchas cosas que hay aquí. Allá le falta pues... edificios. Hay casa, hay algún edificio. Aquí hay muchos. Aquí le falta yo que sé... En mi país produce... ganado, comida, comestibles. Aquí no. (pausa) Diferente.

M.- PERO TU PIENSAS QUE LA GENTE DE BOLIVIA PIENSA QUE ES EL DESARROLLO, QUE ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA, LO PIENSA IGUAL QUE ALGUIEN DE MARRUECOS, POR EJEMPLO.

(SILENCIO)

T.-Pues no.

J.- En algo coincidirán ¿no? Digo yo.

SS.- No. Porque a lo mejor la gente de Marruecos, o sea, aquí en España por ejemplo, se puede pensar en desarrollo, pues que, por ejemplo, tema de los gais, cosas de esas, que evoluciona, sabes, que la gente no lo vea tan mal, no lo vea tan mal. Y sin embargo allí, pues a lo mejor no.

J.- Aquí opina como...

SS.- Que los hacen vestir con... que se tapen todas enteras. Otra cultura, es distinto. No se piensa igual.

D.- Y la culpa la tiene la religión. Que se para, a veces aparta, muchas veces separa en vez de unir. Pues se dice que hay progreso, pero por ejemplo la iglesia está ahí, desde... el fin

de los, o sea del principio de los días y nunca se ha reciclado. Nunca ha pensado en reciclarse. ¡Uhm... Nada! Qué... Y a lo mejor prohíben el preservativo que a lo mejor eso no está en palabras ni de Dios ni de nadie, pero llega el obispo y dice que eso es impuro, que eso no vale. Que tiene que ser... Si lo haces, lo haces para tener hijos\*

SS.- \*Si no te quedas embarazada a los 16 años y ¡ole!

D.- \* A los 16 años. O que tu marido tenga SIDA y no puedas utilizar preservativo porque tu religión te lo prohíbe y te tengas que poner el SIDA, pues porque por cojones, porque quieres tener un hijo. Puede llegar a haber casos extremos.

J.- Because... (Susurranado)

T.- Porque por ejemplo no. Aquí no... No se determina una edad para casarse. En Marruecos sí, una vez la chica ha menstruado ya. Le buscan su pare, marido\*

D.- Lo cambian por vacas.\*

T.-.. \* No, las cambian. No las venden, las cambian, les dan un dinero los papás de los maridos a los, a los papás de las chicas (Silencio)

M.- CONOCES... TIENES AMIGOS...

T.- No pero... ¡ah! Bueno, sí. Tengo amigas (muy bajito) o tenía. Ahora ya no las dejan. Pero sí.

D.- Las vendían a qué.

(Risas)

D.- Por curiosidad ¡joder!

T.- Noo, las cambiaban, ahí, ¡jo!...

S.- Y las gitanas también se... se casan muy pronto. Tienen los hijos muy pronto. Eso también es otra cultura\*

(Risas, silencio)

D.-Y les hacen la prueba del pañuelo...

S.- Sí, a mí eso no me gusta. No estoy de acuerdo con eso, pero allá cada uno ¡Cómo no es mi religión!\*

T.-...\*Torturas.

D.- Siii, los gitanos (dándolo por supuesto) las niñas antes de casarse les meten un pañuelo por...por ese sitio para ver si sangran.

S.- Risas nerviosas.

D.- Si son puras o no. (No se entiende).

S.- ¿Y si no?

D.- Y si no lo son pues no se pueden casar.

SS.- Se monta pero gorda.

S.- ¡Ah! Eso yo no lo sabía\*

SS.- Si, bueno, dependiendo de la familia que sea, que porque hay una..., Porque hay unas que lo tienen más...

D.- Más estricto.

S.- Claro.

T.- Pero hay un nombre que le ponen a la chica que no son vírgenes pero que se han acostado con sus novios y se casan. (Bajito) se llaman...- (No se entiende). Por eso “consilio” o concilio o por ahí.

.- (ininteligible)

T.- O sea, la chica se ha desvirginado con su novio pero se ha casado después de tener relación, no se, no se.

S.- ¡Ah! Pero (No se entiende) relación, no se, no siendo virgen.

D.- Y ¿Dónde era?

--.- Aquí.

--.- Los gitanos.

S.- ¿Y los Collas?

Risas

S.- ¡Hala!

T.- (no se entiende) Pues no.

M.- ¿QUIÉNES SON LOS COLLAS?

D.- Eso. ¿Quiénes son?

S.- Explícalo.

T.- Pues una raza de mi país, Igual que aquí hay los gitanos y los españoles, pues allá están lo collas y los bolivianos.

S.- ¡uhm!

Ruidos

D.- ¿Pero qué pasa con ellos?

T.- Pues eso, son diferentes, son... (Pausa)...Por religiones, por vivienda... por cultura\*

J.- Vestimentas

T.- Por hablar, por vestimenta, por todo.

D.- ¿Son más antiguos que el mismo...?

T.- Son...\*

J.- \*Más bolivianos.\*

T.- \* los descendientes de los indios.

D.- O sea, que son muy antiguos.

T.- Más antiguos, más antiguos,

D.- ¿Son chungos o qué? ( )

T.- ¡uhm ju! Como asintiendo.

D.- Son muy suyos. ( )

T.- Viven así.

M.- ASÍ CÓMO...

T.- Pues... Pues sus chozas pequeñitas, sus ganaditos ahí, sus dos pollitos\*

Risas

T.-....\* No tienen agua potable ( ) Pues hay algunos que se han ido a vivir a las ciudades de Bolivia. A donde hay más desarrollo, donde hay comercios... ciudad, ¡eh!... colegios y todo.

M.- ¿Y EN QUE ZONA ESTÁN DE BOLIVIA?

T.- En los Yuncas. En la parte alta de Bolivia. Todo lo que es La Paz, Cochabamba ( )

M.- ¿CERCA DEL LAGO TITICACA?

T.- En el lago Titicaca.

M.- ESA ZONA QUÉ ES ¿MÁS QUECHUA O MÁS AYMARA?

T.- Hay de los dos: quechua y Aymara.

D.- ¿Qué es Quechua?

T.- Una tribu, y hablan el quechua.

S.- Es una lengua de ellos.

T.- El aymará también es una lengua de ellos.

(Silencio largo)

D.- Y en Colombia están los guerrilleros.

J.- Bueno, pero esos son los malos. Aquello es como ETA.

S.- Risas.

D.- Secuestran gente por dinero\*

J.- Son los terroristas, están en las montañas.

S.- ¡Qué raro!

J.- Si, pero son los malos, los malos. Aymará.

Esos no son que por cultura ni por nada. Son malos.

(Silencio largo)

M.- ¿CÓMO ERA EL NOMBRE DE, DE ESTA ETNIA QUE HAS DICHO DE BOLIVIA?

T.- Collas. Nosotros les decimos Collas.

M.- LOS COLLAS ¿PIENSAN QUE DESARROLLO ES LO MISMO QUE PUEDE PENSAR UN AYMARÁ O UN... QUECHUA?

T.- ¡uhm! No, porque a lo mejor ellos no saben lo que es desarrollo. Andan todos así, en su mundo. Viven..., pues, por vivir el día; comen, pues pal día, no le importa el futuro ni nada. Importarle, le importa pero...no saben.

M.- Y LOS QUECHUAS ¿PIENSAN LO MISMO QUE LOS AYMARAS POR EJEMPLO? ¿LOS QUECHUAS TIENEN UNA CULTURA...?\*

T.- Distinta.

M.-...\*¿DISTINTA?

D.- (No se entiende).

T.- Pues porque no hablan el mismo idioma. Ellos entre ellos no se entienden. Como hablar inglés y Español. Si no sabes inglés no te puedes comunicar. Ellos tampoco.

D.- Y son otros (No se entiende) Son...\*

T.- Son los mismos pero, pero\*

D.- \*Los llaman a su manera.

T.- A su manera. Están como divididos, o que con el tiempo se han dividido ellos, pues unos para un lado y los otros para otro.

(Silencio largo)

M.- Y... ¿PIENSA, POR EJEMPLO DISTINTO UN QUECHUA SOBRE LO QUE ES DESARROLLO QUE UN AYMARÁ? ¿CONOCES A GENTE QUECHUA Y A GENTE AYMARÁ?

T.- No, de cerca no. De cerca no, pero de haberlos visto si. Escuchar y hablar si pero... yo no entiendo nada porque... No soy (No se entiende)

M.- NO ENTIENDES QUECHUA, NO TIENES ABUELOS QUE SEPAN...

T.- No, no. (Como diciendo, por favor, yo no soy de esos)

M.- ¡QUE PENA!

T.- Si Pero no.

D.- Si, que los que estén fuera de ese entorno, si pero los que nacen dentro no saben nada de eso. Los que nacen dentro no saben nada de fuera. O sea, se aíslan... (No se entiende)

(Silencio largo)

J.- (habla en susurros, no se les entiende)

S.- (habla en susurros, no se les entiende)

M.- HABÉIS DICHO COSAS MUY INTERESANTES. PODIÁIS RETOMAR ALGUNA. Y AMPLIAR O MATIZAR, O DISCUTIR ENTRE VOSOTROS.

(Silencio largo)

D.- Yo creo que ya..., que ya hemos desfogado lo que... lo que teníamos que decir. Algo ya hemos dicho

(Silencio largo)

S.- Carraspeo. Alguna idea, es que si no...

M.-SIGUIENDO CON ESTO DE LAS CULTURAS. ¿OS PARECEQUE LA GENTE QUE VIVE, POR EJEMPLO EN EL CAMPO PIENSAN QUE DESARROLLO ES LO MISMO QUE LA GENTE QUE VIVE EN LA CIUDAD?

T.- No.

M.- O LAS PERSONAS MAYORES, O LAS PERSONAS JÓVENES\*

D.- No eso va por generaciones, igual. Otra... (No se entiende). Van las generaciones pues hay otras..., otros puntos diferentes de pensar. Diferentes.

Pues no va a ser la misma..., la misma visión de progreso que tienen mis padres que la que tengo yo, o la que puedan tener mis hijos. Pues la de ellos será un poquillo más.... descabellada todavía que la mía.

(Ruidos, silencio)

M.- TU VISIÓN ES DESCABELLADA, PIENSAS...\*

D.- No sé si será descabellada, pero no sé a dónde nos lleva el progreso. Porque se supone que siempre se hace para bien ¿no? Si uno da un paso, no para caerse sino para seguir hacia delante, y hay veces que a lo mejor se hacen cosas que no son buenas y muere gente por eso ( ) Como, yo qué sé..., las armas y todas esas cosas. Por el petróleo (No se entiende) el petróleo

Y eso es lo duro, alguien por allí para que nos peleemos por él, que es su vida.

(Silencio. Risas)

SS.- Te toca hablar.

(Silencio, suspiros)



M.- HA DICHO MUCHAS COSAS, TU MNOMBRE...

D.- D.

M.- D., HA DICHO MUCHAS COSAS. NO TENEMOS PORQUÉ ESTAR DE ACUERDO CON... O SI.  
(Silencio, suspiros, RISAS, SILBIDO)

M.- T., QUE HA DICHO...

T.- Que ha dicho ¿Quién? ¿Yo?, ¿el?

M.- EL HA DICHO COSAS.

D.- ¿Qué he dicho yo?

M.- ¿TU PIENSAS LO MISMO QUE EL SOBRE LO QUE ES DESARROLLO? SEGURO QUE TU TIENES TU PROPIA IDEA DE LO QUE ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA  
(Silencio)

SS.- Yo creo que si, que si, que tiene razón porque...desarrollo, desarrollas algo es justamente para mejorarlo, mejoras algo en un campo, pero a lo mejor en los demás campos se cierra algo. Por ejemplo, tu puedes hacer un coche para..., para no tener que andar\*

D.- Pero te cargas el planeta.

SS.-...\*Pero claro, pero eso contamina.

D.- Tú puedes hacer un arma para defenderte de los malos. Pero... ¿Quién son los malos y quién son los buenos? La cosa es así (bajito) Ellos (no se entiende) la razón.

SS.- Yo creo que si, yo creo que tienes razón en eso. Hombre, no todo lo del desarrollo es malo, pero.... porque por ejemplo, las medicinas no son malas. Si solo se desarrollara eso, pues habría menos enfermedades. Te puedes curar. Antes no, te cogías un constipado y te morías

T.- El mismo cáncer. Ahora ya están averiguando, pues para que la gente no se muera, ahí. Darle tratamiento. Esos son.

D.- Si porque no buscan por ejemplo, energías alternativas que sabiendo que la gente se está matando por el petróleo (no se entiende) o sea, no hay dinero, hay poco petróleo\*

SS.- Si que lo buscan.

D.- Si, vale, pero...\*

SS.- Luego está la energía solar. Lo que pasa es que hay muchas cosas de por ahí. (No se entiende)\_ solar que\*

D.- Si pero, (No se entiende) porque, que se puede utilizar en ámbito cotidiano y que no haya diferencia del petróleo a la nueva energía que utilices nueva. O sea, dime qué coche se mueve mejor con solar, y que sea bara... (to), asequible, como los coches normales.

Cuestan una pasta y funcionan...pues no sé cómo funcionan.

S.- Es verdad, que una vez yo vi un autobús que...no sé como funcionaba, pero no funcionaba con gasolina.

SS.- No sé yo.

S.- ¿era de color azul?

SS.- si, si. Me parece que si.

S.- Esos los he visto yo en Madrid\*

D.-...\*Ponía con gas no sé que, algo raro ponía. Si

S.- Si, con gas o algo así, no se...

SS.- gas no sé qué ponía

J.- Gas natural.

S.- Si

D.- Risas. (No se entiende)

SS.- No se...

.-Solamente (No se entiende)

M.- J

S.- Risas

J.- No se, es que, no sé. Yo no me pongo a hacerle preguntas a la vida, a las cosas. Si, existo y ya está. Vivo el hoy por hoy y ya está.

Lo que es el desarrollo, no sé porqué la gente se pasa con el desarrollo, el desarrollo es bueno esto... El desarrollo (No se entiende) no sé qué. No se...Yo (No se entiende) vivir y ya está.

D.- A lo mejor, que antes estábamos pegándonos por cómo hacer fuego, yo que sé. Y ahora estamos... ¡Vamos a ir a Marte!

J.- No entiendo.

D.- Cómo cambian las cosas. Yo creo que la gente habla del progreso por eso, por (No se entiende) Pero no sé, no sé, me estoy volviendo loco.

J.- Porque se ve ¿no?

D.- Si. ( ) Se ve y se (No se entiende)

J.- La gente lo ve, Así. Bueno. Ya está.

M.- ¿QUÉ ES PARA TI UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

J.- Para mi, desarrollada, yo que se, lo que han dicho todos: medicinas..., industria..., alimentos. ¡Uhm...! ¿No Culturas? (Silencio)

D.- ¿Estás hablando de culturas, de progreso?

M.- VAMOS A VER, PARA TI ¿DESARROLLO ES LO MISMO QUE PROGRESO? ¿UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES UNA SOCIEDAD QUE PROGRESA?

(Silencio)

D.- Se Supone que si porque las que no están desarrolladas son las que no han progresado. Se han quedado ahí, las han dejado estancadas. Si (No se entiende) igual. Yo pienso que si (No se entiende).

M.- A VER ESTAS COSA QUE HA DICHO. S. ¿QUÉ PIENSAS TÚ? ¿QUÉ ES PARA TI UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

S.- A mí me da igual eso, sinceramente. Risas. A mi la sociedad me da igual. No se qué decir.

M.- CUANDO PIENSAS EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ¿CÓMO ES?

D.- Te toca a ti.

S.- Ya lo se.

D.- ¡ah! Bueno como nos mirabas... Es que estoy pensando

M.- J., CUANDO PIENSAS EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ¿CÓMO ES ESA SOCIEDAD?

J.- YA te lo he dicho. Con más cosas. Con muchas cosas.

(Ruidos, silencio)

M.- O SEA, DESARROLLO IGUAL A COSAS, A MUCHAS COSAS.

(Silencio LARGO)

S.- ¿YO?

SS.- Bueno, no sé. Edificios, mucha gente, tráfico. Es así como lo veo. No es lo mismo una ciudad desarrollada. Yo cuando pienso en una sociedad desarrollada, pienso en edificios...y tal, y hay tiendas...

(Ruidos, silencio)

M.- S...

D.- S., sigue.

S.- No tengo que decir nada.

M.- SEGURO QUE TIENES COSAS MUY INTERESANTES QUE APORTAR

T.- Las sociedades desarrolladas son casas, edificios y casas.

.-No.

SS.- personas, muchas personas.

D.- Y la mentalidad de esas personas, abarca mucho más de lo que abarca ahora.

M.- QUÉ QUIERE DECIR...

D.- Que sí, que solo abarca el...la (No se entiende).

M.- ANTES HAS DICHO QUE HAY SOCIEDADES DESARROLLADAS Y NO DESARROLLADAS ¿CÓMO PODEMOS HACER LAS SOCIEDADES NO DESARROLLADAS PAR ESTAR DESARROLLADAS?

D.- Pues que los que están desarrollados, tirarlos a tomar por saco y... ya está, ya estamos (No se entiende).Tú me has preguntado eso ¿no? Claro.

M.- T., POR FAVOR, EXPRESALO VERBALMENTE, CON PALABRAS, PORQUE HA SIDO MUY INTERESANTE EL GESTO QUE HAS HECHO, PERO ¡CLARO! NO SE HA QUEDADO GRABADO.

SS.- Risas. ¡Vamos! No me he enterado qué has dicho

S.- Haz una videoconferencia

D.- Si hay una sociedad desarrollada y otra que no lo está, pues-(No se entiende) y ya estamos igual.

.-O la desarrollada\*

.- (No se entiende)

.-vaya, vaya\*

D.- ...\*Pero como se puede hacer una cosa, se puede hacer la otra igual\*

SS.- Si, pero no vas a tirar todo lo que has desarrollado en la otra para que estén las dos iguales, no. La que está desarrollada que ayude a la otra.

D.- Pero como no sé lo va a pasar, pues tiramos la otra. Y a ve cómo se sienten, a ver como se sienten, que será un poquito...

(Toses)

M.- A VER, ESTÁIAS DE ACUERDO EN QUE ESO NO VA A PASAR... EN LA POSTURA DE D. O EN LA POSTURA DE S.

(Silencio)

J.- Yo creo que el planeta entero no tiene que ser perfecto. O sea, no todo tiene que ser desarrollado. Toda la vida hasta que se acabe el fin del mundo\*

S.- (No se entiende)

J.- Habrá unos mejores y otros peores.

.- No estoy de acuerdo.

.- Habrá unos desarrollados y otros (No se entiende) en eso consiste.

D.- La balanza.

SS.- Desarrollado ya a todo lo, lo desarrollado porque desde...que no sabíamos hacer fuego a ahora...\*

S.-...\* Hay mucha diferencia

J.- También en el cuerpo humano, o sea, lo que es la anatomía humana. Pasa de monos a humanos\*

SS.-...\* Si pero unas cosas más desarrolladas que otras.

(Silencio)

M.- PUEDES AMPLIAR UN POQUITO ESO...

SS.- Pues que por ejemplo en.... no se, en África, por ejemplo (No se entiende) a lo mejor ahí no tienen agua potable, tienen que estar esperando a que llueva para poder conseguir agua, o... no se, no se, esas cosas. Y sin en cambio aquí, pues con abrir un grifo ya tienes agua de sobra.

S.- Risas.

M.- VENGA, S. (animando)

S.- Pero si es que yo no sé que decir de esto.

.- TU QUÉ PIENSAS DE ESTO...

S.- Pues nada, ¡Qué voy a pensar! Risas, ruidos

M.- EL MODO DE ARREGLAR QUE HA PROPUESTO AQUÍ D.

T.- Pues no me parece bien.

M.- ¿VES? VENGA...

T.- (No se entiende) lo que ha dicho el para... Que se arreglaran entre ellos y pues la que ya está desarrollada intentar, pues intentar que la otra avance y (No se entiende) Puede ser el (No se entiende) el desarrollo. No tiene porqué venir de arriba. No tiene porqué tirar todo lo que han trabajado varias personas pues ¡ah!, en un momento.

D.- Yo si fuera África lo haría.

T.- No, yo si fuera... (No se entiende) -Diríamos que (No se entiende) está desarrollado.

S.- África.

.- No le cuesta nada.

D.- Pues si\*...no le cuesta nada, nunca. Mira que lleva años así ese tema\*

T.-...\*Y eso no lo hacen.

D.- ¡Y nunca han dado na! ¿Por qué iban a hacerlo ahora?

T.- Porque a lo mejor no se lo plantean\*

D.-...\* Cómo que no se lo habían dicho la gente.

J.- Es gente que como no está en su situación... pues....\*

T.-...\*Bueno\*

D.-...Por eso yo lo de tirarles a ellos el negocio y que se pongan en la situación de los otros. Y verás cómo ahí\*

SS.-...\*Si le tiras a ellos el negocio tu también te pones peor.

T.- Y luego cómo se van a levantar.

D.- Pues se ayudarán, se ayudarán tos (todos) como hermanos cuando no tengan nada, si codo con codo. Y así todos seremos muy buenos al fin, Al final de todo, todos tendremos nuestro progreso. Por eso, por nuestro lo que sea\*

J.-...\* Bueno pero\*

D.-...\* Bueno, pero juntos\*

J.-...\*Eso es un cuento, un cuento, la realidad es otra. Esos son como un sueño. Cada uno....A todos nos gustaría que todos fueran iguales ¿no? Todos igual, eso es un sueño que se pide, pero la realidad es que hay una cosa mejor y otra peor\*

D.-...Bueno, entonces.

J.- Cambio y fuera. Ya. Risas

M.- UNA MEJOR Y OTRA PEOR, PERO ¿CÓMO PROPONES TÚ LA SOLUCIÓN? DESDE LUEGO LA QUE HA PROPUESTO D. NO TE CONVINCE, TE PARECEN CUENTOS.

D.- Bueno, tiene su miguilla.

M.- ¿CUÁL TE PARECE A TI?. QUE PROPONGA EL Y SEGUIMOS. ¿QUÉ VÍAS VES TU?

J.- Yo es que no veo ninguna (No se entiende) Yo veo, no se...Podría cerrar lo ojos y decir, bueno, no se, pues que esos que..., Pero da igual. Yo vivo en lo mío, vivo en mi industria, vivo en lo que yo vivo y ya está. Pero también, poniéndome un poco en su situación, a ellos si les gustaría tener lo que..., las comodidades que se tienen, las que yo tengo, uhm!, no sé.

SS.- La posibilidad de ir al colegio, no se, esas cosas, porque ellos no tienen la posibilidad\*

D.-...\*A lo mejor nosotros estamos aquí hasta los...huevos de ir a clase o cualquier cosa de esas \*

T.-...\*Aquí los jóvenes, los jóvenes...\*

D.-...\*No aprecian \*

T.-...\*No aprecian mucho el estudio, sin embargo hay un..., Por ejemplo, en mi país si que muchos niños darían lo que, lo que nosotros aquí tenemos pues para poder estudiar. A veces el gobierno es que le da, pues a los colegios lápices. Todo lo necesario para que los niños vayan. Aquí, aquí te dan pero no lo aprecian \*

SS.-...\* Claro, porque si, lo que tienes, lo que tienes no lo aprecias. Igual que lo que no tienes si te gustaría tenerlo. Si que te esfuerzas en tenerlo (No se entiende)

Risas

M.- ¿Y CÓMO VES TU LA SOLUCIÓN? NO HAS CONTADO....

J.- Risas. Yo, yo no veo ninguna ( ) Yo creo que toda la vida va a seguir así.

M.- ¿CÓMO, COMO VA A SEGUIR?

J.- Pues yo qué se, la menos desarrollada avanzará un poquito pero la desarrollada avanzará más y así, y así, ya así...\*

S.- Risas.

J.- ¡Claro! No se van a igualar. Canturrea.

M.- ¿CONVIENE QUE SE IGUALEN? ¿QUÉ SERÍA LO DESEABLE?

t.- Pues que las dos se igualen, o que las dos estén parejas, o las dos desarrolladas o no desarrolladas. Como dice D., para comenzar de cero, que tampoco es triarlo todo.

D.- Y así habría más (No se entiende) y M. sería más amiguetes y llevarías todo, todo, todo, todo, todo para\*

T.- ¿Pero tu crees que se van a arreglar las personas que están aquí con las personas que están allí, las que están de África, allí? \*

D.-...\*Cuando nosotros, cuando estos no tengan ná, dirán, dirán-(No se entiende).

T.- Como hicieron, como hicieron antes. Antes España no tenía nada, no estaba desarrollada. Yo me he leído libros y... Estoy leyendo un libro donde dice que los españoles han ido a robar todo lo que..., Bueno, a

quitar. Bueno, el libro lo dice así, pues las cosa que hay en los países que tenían oro, que tenían plata, que tenían...de todo. Pues se lo han traído tó p'acá, y el, y allá pues...\*

D.-...\* Como no (No se entiende) la empresa conquistadora necesita la pasta, gasto de dinero. Como podían hacer los viajes, necesitaban (No se entiende) tiempo iban en barco, iban en coche, pues eso. Y aprovechaban de que...\*

T.-...\* Pero Por eso no voy a, no voy a que los países...están desarrollados, no se van a juntar con los otros, con los que no están desarrollados. Mira, porque hay mucho. Por ejemplo el racismo, el racismo aún vive aquí \*

D.-...\* Y allí\*

T.-...Y allá (por supuesto)\*

D.-...\*Quizás...\*

T.-...\*Pero porque allá, allá (No se entiende) mucho más daño los de aquí a os de allá, acá. A los de allá no se han defendido. Los de aquí pero han ido \*

D.-...\*Pero de qué estamos hablando \*

S.-...\*Pues yo creo que ha dicho Risas

T.- No que (No se entiende) Racismo. El racismo.

D.- Si pero eso....

S.- Yo me voy a que (no se entiende) los gitanos

D.- Yo creo que si, que se ven los dos igual \*

T.-...\*Igual de bien si. Igual en alguna situación si\*

D.-...\*No, igual de mal.

T.- si en la misma situación de bien o mal si\*

SS.- Si porque se necesitarían mucho mejores (No se entiende)

S.- pero.

SS.- Pero es muy difícil.

D.- Pero de momento queda ahí (No se entiende) la humanidad se necesita (No se entiende)

S.- ¿Y cuándo será eso?

.-A lo mejor.

S.- Pues a lo mejor nunca.

Risas

T.- a lo mejor nunca o...\*

J.- ...\*Nunca se sabe, mañana...

T.- Pues puedes hacerte una idea de qué te va a pasar mañana

S.- (no se entiende) Te pille un coche... ( ) A saber. Risas

M.- SI A TÍ TE PREGUNTARAN. SI TUVIERAS EN TU MANO LA POSIBILIDAD DE... ¿CÓMO LO HARÍAS?

T.- Pues ayudar a los países que no están desarrollados ¿En qué? En... ( ) Pues en qué, no se me ocurre ahora nada\*

D.- Es que primero hay que empezar por los, por los jóvenes. Darle otra, otra forma de pensar para que, para que puedan salir.... yo qué se...

S.- Nosotros

D.- Los jóvenes, el futuro de cada sociedad, pienso.

S.- Si darles...

D.- Los jóvenes son los que... (No se entiende) ¿no?

S.- Darles estudios\*

D.-...\*Exactamente, e información.

T.- Información de lo que se puede hacer\*

D.-...\* (No se entiende) Son lo suficientemente inteligentes como para que puedan decidir y hacer con lo **suyo, con la pasta**

M.- TU S. ¿QUÉ PIENSAS?

S.- RISAS. Pues que sí, que llevan razón, Pero que tienen que empezar desde nosotros y después depende de si tenemos descendientes o no. Y después mandarles a los hijos y si los tenemos pues en el futuro ( )

M.- J.

J.-Yo no se, yo no tengo nada más que decir.

M.- ¿TIENES CLARO TU QUE LOS JÓVENES....?  
¿QUIENES SERÍAN LOS AGENTES? LAS PERSONAS QUIENES IBAN A LLEVAR A CABO....ESE CAMBIO

J.- Ni idea.

M.- SI A TÍ TE PREGUNTARAN, ASESOR, TU Asesor.

J.- ( ) No se.

M.- NO VES SOLUCIÓN

( )

M.- SUSI...

SS.- De qué

T.- Yo pienso que también involucrarán a los españoles, a los jóvenes RISAS a los jóvenes\*

D.-...\* Tú eres racista, no, un poco RISAS, **si más lista**

S.- Mira, el morenito (enseñando el brazo) un poquito

¿?.- No, yo soy negra no, tampoco.

**SS.-** También (No se entiende) educar a los niños, no, a los jóvenes, entonces, claro, ellos ya decidirán\*

¿?.- Yo creo que serían bastante...\*

**T.-...**\*Por eso

¿?.- A mi no me importa

¿?.- ¿Para qué?

¿?.- (No se entiende)

M.- ¿QUÉ PODRÍAMOS HACER CADA UNO DE NOSOTROS?

SS.- ¿El qué?

M.- ¿QUÉ PODRÍAMOS HACER CADA UNO DE NOSOTROS?

RASPIRACIÓN PROFUNDA, TOMA AIRE



SS.- Pero de qué, ¿A qué te refieres? ¿De cada uno de nosotros para qué?

M.- ¿PARA QUÉ TE PARECE A TÍ? ¿TU CREEES QUE PUEDES/TIENES QUE HACER ALGO EN TORNO A ESTE TEMA, CREEES QUE PUEDES HACER ALGO? \*

SS.- Siempre se puede hacer algo. Por ejemplo, no lo se, dar dinero. Hay muchos anuncios en la tele de, de apadrinar a un niño, ¿no? O sea, si, da dinero, mandar ropa (No se entiende), no se\*, muchas cosas

S.- Más \*

SS.-....\* Ayudar a ONGs y cosas de esas\*

D.-....\*Ya, pero lo que no entiendo es que si tiene que hacer eso una persona que lo ve desde su casa, no se. Los que tienen verdaderamente dinero, que pueden mandar muchas cosas, pues no lo hacen \*

T.-....\* Pero no....

D.- Y a lo mejor, nosotros, nosotros llevamos a la iglesia ropa usada para que la pueda utilizar cualquiera persona. Y los que tienen mucho dinero no hacen nada. Y los que están medio bajo, tienen que dar a los que están bajos

T.- Normalmente, dan los que están debajo, porque los, los ricos no dan nada\*

S.-...\*Claro

SS.-Pues no, no se entiende \*

D.-....\*Como (No se entiende)

SS.- Si la (No se entiende) -Por regla general no... ricos, pero. No lo entienden

¿?.- (No se entiende)

¿?.- (No se entiende)

SS.- por eso, es lo que... a mi manera, a lo mejor tú, un mes estás en tu casa que no tienes dinero, y entiendes que no te llega el dinero para nada

S.- Son más egoístas. Solo piensan en si mismo, así que \*

J.-....\* El dinero hace mucho, lo que pasa es que el dinero, hace mucho (No se entiende) Es la mentalidad de las personas.

S.- Y cuando (No se entiende) tiene mucho dinero, también, a veces, la gente donde (No se entiende)\*

¿?.- Y (No se entiende)

¿?.- o estás loca o que te ha sentado (No se entiende)

D.- Eso es lo de menos

S.- Ya, pero la gente se vuelve loca (inaudible) RISAS  
Y no sueltan un duro

D.- la culpa es de las personas que la toman

S.- Y de las que la venden\*

D.-...\*La droga no tiene la culpa. Son la gente que negocia con ella BUFFF!

j.- Yo qué

M.- QUÉ PODRÍAS HACER TU, QUÉ PODEMOS HACER CADA UNO DE NOSOTROS

¿? Pues no -Yo es que no puedo hacer mucho tampoco. Aunque quisiera no puedo. ¿Qué **voy/puedo** a hacer yo? \*

D.- (No se entiende)

S.- Hay gente allí con mucho dinero ( )

D.- Son muchos medios. Esa capacidad de mover tantos medios, ni hacer nada de eso.

S.- De vez en cuando, cuando tengo ropa pequeña la doy a, la doy a.... para la gente que la necesita.

SS.- Claro, si no puedes ayudar por lo menos se intenta ¿no? (No se entiende) Por Ej. Con la ropa o, no se.

D.- lo que pasa es que puedes ayudar a los que están mal dentro de tu entorno, ¿nooo?\*

S.- Claro.

SS.- Claro

S.- No puedes...

SS.- Pues no tienes dinero ni para ti

M.- T., ¿QUÉ PODEMOS HACER CADA UNO DE NOSTROS?

( )

t.- Pues ayudar, lo que ha dicho ella. Ayudarles en cuanto a tus posibilidades. Bueno porque tampoco te vas a poner a dar, dar, dar y dar y tú quedarte sin nada. Tienes que dar lo que a ti, tú veas que te sobra. Lo que te sobra que no puedes usar, que.... que ya Tienes de más

M.- PALABRA FINAL RUIDOS VOSOTROS QUE HABÉIS VIVIDO.... ¿CUANTO TIEMPO LLEVÁIS AQUÍ?

J.- 7años.

T.- 2 años y medio.

M.- ¿QUÉ PODEMOS HACER POR BOLIVIA, POR COLOMBIA? HAY QUE HACER ALGO, LO PRIMERO ¿HAY QUE HACER ALGO?

J.- Yo es que 7 años....\*

D.- los presidentes son un poco gamberros por allí ¿no?

S.- ¿Gamberros?

D.- Si, por decirlo de alguna manera.

J.- Son corruptos.

T.- Corruptos son todos los políticos \*

D.- ...\* Ya pero... pero

¿?. (No se entiende)

¿?. (No se entiende)

¿?. (No se entiende)

¿?. (No se entiende)

RISAS

J.- Y eso significa pasta

M.- PALABRA FINAL, ESTAMOS LLEGANDO A LA HORA  
D.- Línea final, punto.  
S.- Risas.  
D.- S.bonito RISAS. Desarrollo es un pozo sin fondo.  
J.-Desarrollo, puntos suspensivos.  
Risas  
¿?.- Ya está  
M.- T.  
T.- ¿Cuál era la otra pregunta, la otra...?  
RISAS ¿? Desarrollo, igual a...  
S.- Risas ¿Cómo?  
SS.- No se, no se me ocurre nada  
M.- SI SABES, ALGO QUE TE SUGIERA DE TODO LO QUE HEMOS HABLADO, UNA PALABRA.  
T.- No me sugiere ninguna palabra, no se  
S.- Destrucción. RISAS  
M.- VENGA QUE NOS TENEMOS QUE IR Y CERRAMOS  
S.-Contaminación  
D.- Ahora no me va a salir.  
S.- Problema.  
J.- Desarrollo, puntos suspensivos  
¿?.- Destrucción.  
D.- ¿Cómo se dice la palabra esta que no sabes que te va a venir, que estás ahí esperando, ahí?  
M.- ¿INCERTIDUMBRE?  
D.-Eso.  
M.-INCERTIDUMBRE ¿Y TÚ?  
S.-Había dicho destrucción.  
M.- AH!, QUE HABÍAS DICHO DESTRUCCIÓN. PUES DAMOS POR FINALIZADO ESTE ENCUENTRO. MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

INTRODUCCION.

C.- GUARDAD LAS TAREAS QUE TENGAÍS QUE HACER Y QUE A. OS PROPONGA.

M.- ESTOY HACIENDO UNA INVESTIGACIÓN PARA VER QUÉ PIENSAN LOS CHICOS Y CHICAS COMO VOSOTROS EN TORNO AL DESARROLLO.

ANTES DE VACACIONES YA ESTUVÍSTEIS VOSOTROS HACIENDO ALGUNA COSA ¡EH! SE TRATA DE QUE HABLEIS TODOS SOBRE LO QUE PENSAÍS QUE ES EL DESARROLLO. TAMBIÉN QUIERO ACLARAR QUE ESTO NO ES UN EXAMEN. ES LO QUE VOSOTROS PENSAÍS.

TENEÍS QUE HABLAR TODOS PERO SIN PISA UNOS A OTRO. PONGO LA GRABADORA PORQUE LUEGO, LO QUE DIGAÍS ME PARECE QUE ES MUY IMPORTANTE Y SI AHORA TOMO NOTAS LO PIERDO, Y NO ME DA TIEMPO A TOMAR NOTAS DE TODO.

OS VOY A ENSEÑAR UNAS FOTOS. VAMOS A HABLAR. TENEMOS TODA LA HORA PARA HABLAR. ¿CUÁNTO TIEMPO NOS QUEDA?

C.- SON Y MEDIA. HASTA Y CUARTO, HASTA LA UNA Y CUARTO.

M.- Y DESPUÉS OS VOY A PEDIR QUE IGUAL QUE HICIMOS EL OTRO DÍA, HAGAÍS UN DIBUJO Y SE LO ENTREGUEIS A C.

C.- PERO EN CASA, NO AQUÍ.

M.- EN CASA PORQUE NO NOS VA A DAR TIEMPO. OS VOY A PASAR ESTAS FOTOS.

CH.- ¿para qué, para dibujar?

M.- NO, PARA DIBUJAR NO. ID VIENDOLAS.

HABLAN TODOS

C.- HEMOS DICHO QUE DE UNO EN UNO. TODOS LOS COMENTARIOS DE UNO EN UNO, CH, YA, REPITE.

P.- ¿Son diferentes?

CH.- No.

M.- AVER ¿Qué tiene que ver esto con el desarrollo?

C.- ¿SON DIFERENTES, SON DIFERENTES? PREGUNTA.

M.-OS PARECE...

C.- CH, P. PREGUNTA SI LAS FOTOS SON DIFERENTES

(Dos chicas hablan en chino)

C.- ¿NADIE LE CONTESTA? A VER.

P.- Yo, yo.  
HX.- es un poco raro.  
¿?.- Voces.  
C.- CH, HEMOS DICHO QUE TENEÍS QUE ESCUCHAR, A VER, HX.  
HX.- Es un poco raro, en una ciudad tan grande, yo pienso que está en época moderna ya ¿no? (se refiere a la foto nº 8)  
C.- Esta ciudad, esta es moderna.  
HX.- ¡¡¡¡Y había un barco tan así!!!!  
C.- ¿COMO, COMO ES EL BARCO?  
HX. – El barco es antiguo.  
C.- ANTIGUO  
P.- Como época (edad) Media.  
C.- LA EDAD MEDIA. LA ÉPOCA DE LA EDAD MEDIA.  
L.- Época ¿qué es época?  
C.- EPOCA, TIEMPO, PERIODO DE TIEMPO. EDAD MEDIA.  
(CH.- habla en chino)  
HX.- Y no puede ser.  
C.- NO PUEDE SER ¿NO? ¿QUÉ ES LO QUE TU VES? ES UNA FOTO. O TU DICES QUE ESO ES UNA INVENCION. ( ) ES UNA FOTO. ESTÁ SACADO DE, ES UNA CIUDAD MODERNA Y ESE BARCO Y ESTÁ ESA CIUDAD Y...\*  
(L HABLA EN SU IDIOMA)  
HX.- ¡Uhm! No puede ser, no. Tiene que haber barco grande, ese, moderno y no puede ser un barco antiguo. No es así.  
C.- NO SE  
(Los varones hablan bajito en chino)  
M.- A VER ¿TÚ QUÉ OPINAS DE ESA FOTO?  
C.- DESARROLLO ES..., NO OLVIDEÍS, NO OS OLVIDEÍS DEL TEMA. ¡EH!  
RIUDOS. (Hablan muy bajo, casi susurrando)  
C.- PAN, CADA UNO QUE ENTIENDE POR DESARROLLO A PARTIR DE ESA FOTO  
L Y MM hablan en chino.  
C.- VALE P, HABLAMOS DE DESARROLLO.  
M.- L ¿QUÉ ES PARA TI DESARROLLO?  
CH.- dinero  
L.- Yo ya digo, ya digo antes, yo ya dije. (Mira la foto nº 8).  
M.- PUES AHORA NO, NO ESTAMOS HABLANDO TODOS.  
P.- Es chino.  
C.- ¿ESO ES CHINO?  
P.- Si, yo creo que si.  
C.- ¿DE VERDAD?  
M.- SI.

CH.- Aquí, profe.  
P.- Porque letras están (en) chino (Se refiere a la fotografía)  
C.- EN CHINO  
L.- Shanghai.  
P.- Pero es Hong Kong.  
C.- ¿SHANGAI?  
L.- Si.  
P.- Pero mira, mira, mira. Este es Shangai (señala caracteres en chino)  
C.- ¿|SÁNGAI O SHAN GAI?  
L.- Shangaai. Español dice Sahngaaaaai.  
CH.- Pero esas fotos no son de China.  
M.- TE PARECE...  
CH.- Si.  
M.- SON DE CHINA  
C.- ¿SON TODAS DE CHINA?  
HX.- china es desarrollado\*  
P.- \*Ya mucho.  
HX.- \*Pero, pero, pero ¡Profe! ¡MIRA!  
C.- ¿QUÉ PASA? Y TU CREES ¿Y TÚ QUE PIENSAS? ¡MÍRALO QUE!  
M.- ¿QUÉ PIENSAS TÚ CON ESTA FOTO?  
P.- ¿Y TÚ?  
C.- ¡CHISS! ¡QUE TE ESTÁ PREGUNTANDO A TÍ!  
M.- YO LUEGO TE LO DIGO. DESPUÉS.  
L.- ¡AHHHH!  
P.- Está estropeado medio ambiente.  
M.- ¿POR QUÉ ES TÁ ESTROPEANDO EL MEDIO AMBIENTE, A VER, VAMOS A CENTRARNOS EN ESTA FOTO (nº 5)?  
HX.- Porque está haciendo, ellos están haciendo industria\*  
C.- SIII,\*  
H.- \*adjetivo de industria. Y están...  
C.-\* Y ESTÁN ECHANDO MUCHA BASURA ¿NO? HUMO\*  
HX.- Si humo  
M.- Y... ¿ESTO ES DESARROLLO? \*  
¿?.- \*No.  
M.- \*POR EJEMPLO.  
HX.- Si es desarrollo, pero\*  
C.- \*PERO NO\*  
HX.- \*Pero también estropea alguna cosa. Desarrolla algo y, y...\*  
C.- \*ESTROPEA OTROS.  
HX.- Si.  
M.- ¿Y TÚ QUÉ PIENSAS DE ESTO QUE DICE HX?  
C.-CADA UNO PASAD UNA FOTO, A VER ¡UNA FOTO, LA QUE MÁS OS GUSTA!

L.- Esta profe, es mía.  
M.- DÉJALE A ÉL AHORA. ¡DÉJALE A ÉL QUE LA TIENE!  
L.- No, pero primero.  
M.- DÉJALE A ÉL, Y LUEGO YA HABLAS TÚ.  
C.- HABLA DE DESARROLLO. QUÉ VES TÚ, QUÉ TE PARECE ¿QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?  
CH.- Todo.  
CH y P hablan bajo, no se entiende.  
M.-L, TIENE QUE HABER (fotos) PARA TODOS.  
C.- DIME ALGO MÁS. P. HA DICHO UNA...  
L.- Una, es un euro, un euro.  
M.- ESCOJE UNA.  
L.- Una, espera.  
P.- Un perro, una gallina, este perro.  
L.- No.  
M.- ¿TÚ TE QUEDAS ESTAS DOS?  
P.- Profe, mira, mira, mira, Trabaja con bicicleta.  
L.- A ver...  
C.- ¿POR QUÉ EN BICICLETA?  
(L. HABLA, INTERRUMPE Y NO DEJA QUE CONTINUE LA CONVERSACIÓN).  
M.- A VER, L., CÉNTRATE EN ESTA FOTO. ESPERAD UN MOMENTITO. A VER, NOS VAMOS A CENTRAR EN ESTA FOTO Y VAMOS A SEGUIR.  
P.- Esto es un (palabra china) un campo, un pueblo.  
C.- UNA CIUDAD PEQUEÑA.  
p.- es que China, había distancia de riqueza.  
C.- DIFERENCIA DE RIQUEZA, SI ¿TÚ CREES? ENTRE PUEBLOS Y CIUDADES ¿SI?  
L.- ¡Hola!  
P.- Un problema grave.  
C.- ¿SI?  
Hx.- Hombre, se nota.  
C.- ¿Y PORQUÉ ESO ES UN PROBLEMA? PREGUNTO ¿POR QUÉ ES UN PROBLEMA?  
(Hablan entre ellos. No se entiende)  
P.- Si una parte de personas es muy rico y otra parte de personas es (son) muy pobres, entonces (dice una palabra en chino) económico de un país se pierde su ese ¿no?  
C.- ¿QUÉ SE PIERDE? SI HAY UNO RICO Y OTROS MUY POBRES ¿QUÉ SE PIERDE EL PAÍS?  
P.- Desarrollo más, porque los pobres tiene rico y pues, trabajo más y pues la, la zona de pobre quiere un desarrollo rápido.  
C.- QUIERE UN DESARROLLO RÁPIDO.

HX.- No, no es así, profe. Si una parte de personas es muy pobre, entonces un pueblo, entonces, su nivel sanitario y político es muy bajo, entonces\*

P.- ¡Cómo que político es bajo!!!

HX.- Nivel de vida es más bajo. Así es subdesarrollado\*

C.- SUBDESARROLLADO.

HX.- \*Subdesarrollado y otro desarrollado. No puede ser en un (ningún) país pasa así.

C.- Y EN CHINA PASA.

HX.- Si, pasa.

C.- ¿Y POR QUÉ? ¿QUÉ ES LO QUE DICES TÚ QUE NO PUEDE SER, POLÍTICO, LO POLÍTICO? ¿QUÉ ES LO QUE NO PUEDE SER?

L.- ¿Qué es político?

C.- DILE LA PALABRA POLÍTICO EN CHINO.

P.- “|chen chun|”

L.- “|chen chun|” ¿qué es “|chen chun|”?

C.- (En tono divertido) YA TENEMOS PROBLEMAS. EXPLÍCASELO.

M.- EXPLÍCASELO, EXPLÍCASELO EN ESPAÑOL Y SI NO, SE LO EXPLICAS EN CHINO. PRIMERO EN ESPAÑOL.

HX.- ¡Ah!

CH.- ¿Político? No se.

L.- ¿Y QUÉ ES ÉPOCA?

C.- TIEMPO. PERIODO DE TIEMPO. AÑOS.

L.- No lo se.

C.- ¡EH! LA EDAD MEDIA. SON 10 SIGLOS.

P.- La política de, de de, “|lula|”, rural, no se deja nacer niños mucho.

L.- (No se entiende lo que dice)

C.- SI, SI. POR EJEMPLO.

P.- POR EJEMPLO.

C.- NO QUIEREN QUE NAZCAN NIÑOS, POR EJEMPLO ¿Y...? ¿Y ESO ES BUENO O ES MALO?

P.- Muy malo.

C.- ¿POR QUÉ?

P.- Porque más población y puede desarrollo más.

HX.- No. Eso no puede ser.

C.- MIENTRAS MÁS NIÑOS, MÁS DESARROLLO. ¿MÁS POBLACIÓN Y MÁS DESARROLLO?

HX.- No, eso no.

C.- ASÍ ES QUE TÚ VAS A TENER MUCHOS HIJOS ¡EH!

HX.- Como India, como India, eso no, contra. No ley contra el...\*

C.- NO ¿LA LEY?

Hx.- No, no hay. Por eso que hay, que había mucho, abundante y todavía está muy poblado. Y no. Todavía hace más pobre.



M.- ¿QUÉ PIENSAS DE ESTO, CHEN. DE ESTO QUE ESTÁN HABLANDO?

CH.- No se.

M.- DE LA POBLACIÓN, SI HAY MÁS NIÑOS...

CH.- ¿Qué?

C.- ELLOS DICEN QUE SI HAY MÁS NIÑOS MÁS DESARROLLO, DICE ÉL (P)\*

P.- \*Pero vosotros.\*

CH.- \*No.\*

C.- \*Y Hx. DICE QUE NO. NO ¿POR QUÉ? ¿POR QUÉ NO HAY MÁS DESARROLLO SI HAY MÁS NIÑOS? ¡Y CADA MUJER QUE TENGA LOS HIJOS QUE LE DA LA GANA, QUE DIOS LE DÉ, 7, 6, 8, 5!

CH.- Profe, en China ¿Cuánta gente, cuantas personas hay?

HX.- 1300 millones.

C.- ¿DÓNDE METEMOS A LA GENTE CHINA?. SI TODAS LAS MUJERES TIENEN TANTOS NIÑOS ¿DÓNDE METEMOS A LOS NIÑOS EN CHINA?

HX.- No hay terreno. Habitantes ya no pueden vivir. No hay suficiente terreno entonces.

P.- Pero, pero, pero ¿dónde guardamos a la población?

C.- ES UN PROBLEMA DE TERRENO, TU CREES, EN CHINA, DE TERRITORIO.

HX.- Hay demasiada alta montaña.

C.- HAY MUCHA MONTAÑA EN CHINA. HAY MUY POCO LLANO PARA VIVIR.

P.- Pero tú puedes hacer guerra.

HX.- ¿Quién dijo eso?

(Bullicio, hablan los varones, no se entiende)

C.- ESPERA, ESPERA, AVER ¿CÓMO?

P.- Desarrollo, dinero con guerra.

C.- ES DECIR, QUE GANAS DINERO CON GUERRA Y ¿Y LOS NIÑOS, LOS MANDAMOS A LA GUERRA, O CÓMO HACEMOS? PORQUE NO TENEMOS ESPACIO, DICE Hx. HAY MUCHA MONTAÑA.

P.- ¿Cómo que no hay espacio?

L habla más bajo. No se entiende.

C.- DICE QUE NO. A VER, SI TODAS LA MUJERES TIENEN NIÑOS.

(No se entiende. Barullo)

M.- TENEMOS QUE HABLAR DE UNO EN UNO. ¡EH!

P.- No, pero (en) este de China hay mucho, mucho. Mucho lugar, sobre todo población.

HX.- Eso es alta montaña y no se puede habitar.

P.- Como Madrid. También es una zona muy alta ¿no?

Hx.- Pero eso es... el promedio de ese territorio es 4000 metros.

P.- Pero todo este (zona) de chinos ¿sabes? ¡Es poco!

¿?.- No entiendo.

C.- YO TAMPOCO. A VER ¿QUÉ QUIERE DECIR?  
¿QUÉ ES LO QUE QUIERES DECIR? VOLVEMOS AL PRINCIPIO (en tono divertido)

CH.- Profe, ¿tu crees? Profe, más personas, mejor.

C.- ¡NO SE! ESTAMOS INTENTANDO VER QUE PASA SI HAY MUCHAS PERSONAS. QUÉ ES MEJOR O QUÉ ES PEOR. QUÉ ES LO QUE VOSOTROS PENSÁIS.

Hx.- Pero hay ¿Tú cómo crees?

C.- YO AHORA NO VOY A \*

Hx.- Profe, si crecimiento económico es menor que crecimiento de habitantes, entonces país pasa cada vez más pobre.

J.- Si crecimiento económico es más que crecimiento de habitantes, entonces el país pasa más rico.

C.- ¿QUÉ PIENSAS TÚ, M. M. DE ESO? LO QUE ACABA DE DECIR Hx. ¿QUÉ PIENSAS TÚ? SI EL DESARROLLO ECONÓMICO ES POCO, HAY PROBLEMAS, SI TENEMOS MUCHA POBLACIÓN, DICE Hx.

MM.- ¿Qué es desarrollo?

C.- ECONÓMICO, ECONOMÍA, RIQUEZA DEL PAÍS, LO QUE PRODUCE EL PAÍS, LO QUE PUEDE COMPRAR, LO QUE PUEDE VENDER.

MM.- ¿Y qué?

P.- Risas.

C.- QUE SI EL DESARROLLO ECONÓMICO ES POCO, ES POBRE\*

P.- Pero, pero, pero\*

C.-\*Y HAY MUCHA GENTE, EL PAÍS TIENE PROBLEMAS. SI CHINA NO PRODUCE MUCHO, SI TIENE MUCHA RIQUEZA\*

Hx.- \*Eso

C.- \* Y TIENE MUCHA GENTE... AL FINAL VAN ATERMINAR MURIENDO DE HAMBRE.

P.- Pero, pero la riqueza de China es muy alto (alta)

C.- ¡ALTÍSIMA! Y LA PRODUCCIÓN TAMBIÉN.

P.- Si, alto (alta) ( )

HX.-Pero la población también alto\*

P.-\* y si alguna población pobre. Y pues, cuando toda la población rico...\*

C.- CHINA MUCHO MÁS RICO\*

P.- \*Eso\*

C.- P. CONFÍA EN QUE ESA POBLACIÓN QUE TU DICES QUE ES UNA POBLACIÓN PARA CHINA, P. DICE: SI LOS PONEMOS A TRABAJAR A TODOS, CHINA VA PARA (No se entiende)\*

Hx.- Pero no hay recursos

C.- DICE QUE SI, QUE CHINA TIENE RECURSOS.

Hx.- ¿Cómo va a haber tantos recursos?

M.- ¿TÚ QUÉ PIENSAS, L?

L.- No entiendo nada.

C.- NO LO ENTIENDES. A VER ¿QUÉ ES LO QUE VOSOTROS NO ENTENDEIS, CHICAS?

L.- Nada.

M.- A VER, EXPLÍCADLES A ELLAS\*

L.- \*Pero, para qué (sin interés)

M.- \* PARA QUE ENTIENDAN LO QUE DECÍS

L.- Me explica.

(Bullicio, no se entiende)

P.- Pero (no se entiende) puede chino, puede vivir en el cielo, con volar.

(Bullicio, no se entiende)

L.- Ellos no quieren hablar conmigo.

M.- HABLA TÚ.

(RUIDOS)

C.- A VER QUÉ QUIERE DECIR, A VER ¿Cuál ES LA FANTASÍA? SI EL HOMBRE, DICE QUE EL HOMBRE VA A TERMINAR VOLANDO ¿NO? EL HOMBRE VA A VOLAR, VA VIVIR EN EL CIELO\*

P.- \*Eso\*

C.- \* ¿Y CÓMO VA A VIVIR EN EL CIELO?

P.- Yo qué se.

Hx.- Entonces todavía no sabe cómo. No puede decir eso.

C.- ¿Y SE VAN A ACABAR LOS PROBLEMAS? CUANDO VIVAMOS EN EL CIELO ¿SE VAN A ACABAR LOS PROBLEMAS?

Hx.- Y por tanto, si habrá muchos.

P.- Pero, pero, pero en China, la densidad de población no es muy..., no es muy alta.

C.- NO LO ES

Hx.- No.

P.- En Madrid es muy alta.

CH.- Si.

C.- EN MADRID ALTA. ¿MÁS QUE EN CHINA?\*

Hx.- Pero la densidad

C.- SI LA DENSIDAD ES Nº DE POBLACIÓN\*

P.-\*Si\*

C.-\* POR METRO\*

P.-\*Si, si si\*

Hx.- No, por kilómetro.

L.- Diccionario (lo pide, lo solicita)

C.- O POR Km.

P.- Como Estados Unida, Estados Unidos. (Risas)

C.- ¿QUÉ PASA EN ESTADOS UNIDOS?

P.- Densidad.

C.- ESTADOS UNIDOS ¿Qué ES? MUCHO MÁS (no se entiende) QUE CHINA ¿DONDE PONEMOS

ESTADOS UNIDOS RESPECTO A CHINA Y A ESPAÑA?

P.- Y.....

C.- ¿DÓNDE LO PONEMOS, M. M.?

P.- Y como Japón, densidad alto, alto, alto, alto ¿no?

C.- JAPÓN

Hx.- Japón no sabe geografía.

C.- JAPÓN. ES MUY ALTA LA DENSIDAD.

L.- (Habla muy bajo. No se entiende)

C.- ¡JAPÓN ES MUY RICO y HAY MUCHA GENTE!

(CH. está hablando en chino)

M.- ¿ENTIENDES, L? ¿TÚ QUYE PIENSAS DE LO QUE DICE P?

L.- No entiendo.

M.- A VER, P. EXPLÍCALE A L. LO QUE ESTÁS DICIENDO.

(BARULLO. HABLAN LOS ALUMNOS ENTRE SI). A VER, ESPERA

L.- Profe, dice hablar izquierda y (habla en chino).

M.- ESCÚCHALE QUE TE EXPLIQUE Y AHORA TÚ LO DICES.

(HX. Ha sacado un libro de geografía y empieza a consultar)

C.- ¡ROJO! DENSIDAD DE POBLACIÓN-

P.- ¡Ah! ¿Si?

C.- ROJO, ARDE, FUEGO

(Risas)

HX.- Y es muy alta

P.- Pero solo por aquí. Y China hay mucho, (es muy grande) Aquí montaña (señalando)

C.- EL DICE QUE AQUÍ HAY MONTAÑA.

HX.- Aquí montaña, también desierto.

P.- Alta montaña. ( ) No es todo.

HX.- Si, desierto y alta montaña. (Señalando el mapa de China)

P.- (PALABRAS EN Chino) no es todo.

HX.- Si es el desierto.

M.- A VER. NO SE TRATA DE UN EXAMEN ¡EH! O SEA QUE NO HACE FALTA SACAR LOS LIBROS.

C.- ¡MÁS IDEAS, MÁS IDEAS!

M.- A VER, MM.

CH.- Mejor se vive en el mar, no en tierra\*

HX.- \*Y guardar\*

C.- \* MEJOR VIVIR EN EL MAR, NO EN TIERRA.

¿POR QUÉ, POR QUÉ? ES UNA IDEA\*

HX.- Profe\*

C.- \*ES UNA IDEA, NOS VAMOS AL MAR A VIVIR, ESO ES MÁS DESARROLLO. PARA TI ES MEJOR ¿POR QUÉ?

HX.- \*Pero profe, si si\*

C.-\*ESPERA, ESPERA.  
M.- ESTÁ HABLANDO ÉL, ESCUCHALE.  
C.- ¿QUÉ HACEMOS EN EL MAR?  
CH.- Porque en el mar hay más..., más que tierra.  
C.- ¿Y QUÉ PASA EN LA TIERRA? ¿CUÁL ES EL PROBLEMA DE VIVIR EN LA TIERRA?  
CH.- Si tiene (hay) tanta gente, (se) vive en el mar mejor.  
C.- ¡AJÁ! Y EN EL MAR ¿CÓMO NOS ARREGLAMOS LA GENTE? ¿QUÉ HACEMOS CON LA GENTE?  
CH.- No se.  
Risas. ( )  
C.- PIÉNSALO, PIENSA ¿QUÉ HACEMOS EN EL MAR?  
P.- Como una ciudad muy grande, como un barco en el mar.  
C.- SI.  
P.- Si.  
M.- ¡AJÁ! MM., ¿QUÉ PIENSAS DE ESTO QUE ESTÁN DICIENDO? ¿A TI TE PARECE QUE ESTO ES DESARROLLO? ¿QUÉ ES PARA TI DESARROLLO?  
H.- (Habla muy bajo, no se la entiende) otra...\*  
M.- \*ESPERA, PORQUE ELLA EL OTRO DÍA DIJO, ESCRIBIÓ UNAS COSAS MUY INTERESANTES (Risas) A VER ¿QUÉ ESCRIBISTE EL OTRO DÍA?  
MM.- ¡Uhm...! ( )  
M.- PARA MM. DESARROLLO ES...  
( )  
C.- ¿QUÉ ES DESARROLLO MM, PARA TÍ?  
( )  
CH.- (EN CHINO |"SU YA"|)  
C.- ¿QUÉ LE HAS DICHO? DILO EN CASTELLANO.  
CH.- Dormir.  
C.- DORMIR, NO ES VERDAD\*  
P.- Dormir, es que – no se entiende-  
C.-\*MM. NO DUERME, MM. ESTUDIA, VIENE A CLASE Y ESTUDIA.  
CH.- Por la noche, duerme por la noche.  
HX.- ¡Estudia! ¿Estudia?  
C.- SIII, VIENE Y ESTUDIA. Y ESO ¿TIENE ALGO QUE VER CON EL DESARROLLO? EL QUE EN LUGAR DE DORMIR, VAMOS A CLASE ¿O...?  
CH.- Es que tu dormir y tiene (frase en chino)  
P.- (frase en chino)  
HX... (Responden ambos en chino)  
M.- ¿QUÉ HAS DICHO?  
HX.- Pero profe, si había demasiados habitantes y consumir muchas cosas de (no se entiende) desequilibrio de la naturaleza  
BARULLO. SE ENTRECruZAN CONVERSACIONES.

M.- ¿QUÉ PIENSAS DE TENER MUCHOS HIJOS?  
L.-Yo no quiero no quiero hijos, quiero hijas.  
M.- QUIERES HIJAS

SE ENTRECROZAN CONVERSACIONES, NO SE ENTIENDE.

C.- AVER, ¿QUÉ DECÍAS?  
P.- Espíritu.  
C.- EL ESPÍRITU ¿QUÉ?  
P.-Estudiar con espíritu.  
C.- CON GANAS, CON FUERZAS.  
CH.- Espíritu de P.  
C.- ¿QUÉ PASA CON EL ESPÍRITU DE P? ¿QUÉ LE HACEMOS AL ESPÍRITU DE P?  
CH.- Estudiar con el espíritu de P.  
P.- Física dormir, espíritu estudiar. Risas.  
C.- YA, YA.  
CH.- En sueños.  
C.- EN SUEÑOS, SI. QUE ESTUDIAS EN SUEÑOS, PERO LUEGO DUERMES (Risas) ¿Y ESO ES LO QUE HACE MM.? ¿ESO LO HACES TÚ?  
HX.- Si.  
C.- ¿TÚ QUÉ PIESAS MM...? ¿SI? ¿MM?  
P y CH Hablan en chino.  
C.- A VER. TODOS TENEMOS QUE AVERIGUAR QUÉ PIENSAN MM. Y L. DEL DESARROLLO, VAMOS A HACERLES PREGUNTAS, VAMOS A AYUDARLAS A HABLAR ¿QUÉ PIENSAS DEL DESARROLLO?  
M.- L. ACERCA DE LOS HIJOS PIENSA QUE...  
L.- Habla muy bajo, no se entiende.  
M.- QUE NO VAS A TENER HIJOS ME HAS DICHO ¿NO?  
L.- No quiero hijos, quiero hijas.  
HX.- Habla en chino a la vez.  
( )  
P.- En dinastía.  
C.- UNA DINASTÍA.  
P. Un emperador de la dinastía Han y...  
C.- ¿Y?  
P. y HX. Hablan en chino.  
C.- BUENO, ¡Y QUÉ MÁS DA! ¡QUÉ IMPORTA! TENEMOS UN EMPERADOR CHINO MUY RICO ¿Y QUÉ? ¿QUÉ PASA? ¿LO CONOCERIS A ESTE EMPERADOR DEL QUE ESTÁ HABLANDO? ¿MM., LO CONOCES?  
L.- No.  
C.- NO. BUENO, A VER ¿Y QUÉ PASA CON EL EMPERADOR ESE QUE ES MUY RICO DE ESA DINASTÍA?

P.- Tiene un sueño.  
 Hablan bajo.  
 C.- A VER, VAMOS A ESCUCHAR EL SUEÑO DEL EMPERADOR  
 M.- ¿ENTIENDES LO QUE ES EL SUEÑO DEL EMPERADOR, L?  
 C.- EL REY SUEÑA, DUERME, UN CUENTO, EL SUEÑO, SUEÑA ¿SABES LO QUE ES SOÑAR?  
 L.- (habla en chino)  
 C.- ¿VALE? A ver ¿QUÉ DICE EL SUEÑO DEL EMPERADOR?  
 P.- Hace un sueño y el... ( )  
 M.- ¡VENGA!  
 C.- QUE SI, QUE SI.  
 M.- TÚ MM. ¿TE LO SABES? ¿TE SABES EL SUEÑO DEL EMPERADOR?  
 ( )  
 C.- LO DICES EN CHINO Y LUEGO... ( ) ¿NO TE ACUERDAS?  
 P.- Olvido.  
 M.- ¡ATRÉVETE!  
 P.-Pero, pero olvido.  
 C.- QUE NO, SI TE DAS TIEMPO VUELVE.  
 P.- Vale, vale.  
 C.- EN CUANTO VUELVA NOS LO DICES ( ) MM. Y  
 L. ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?  
 HX.- Pero (¿?) Está muy pobre.  
 M.- L. ESTÁ DICIENDO QUE ELLA NO QUIERE TENER NIÑOS, QUE QUIERE TENER...  
 L.- Quiero hijas y quiero hijos.  
 C.- QUIERES HIJAS, NO QUIERES HIJOS.  
 L.- Si, quiero hijas.  
 C. – A VER SI TE ACLARAS, ¿QUIERES HIJOS?  
 P.- Quiere hijos, quiere hijas, y pues, más de cuatro.  
 L.- No, no quiero hijas. Una hija. UNA HIJA. Un hijo, y ya está. Y quiero dinero, y quiero casa, QUIERES CASA y quiero coche. QUIERES COCHE. Y quiero mundo.  
 C.- ¿Y EL MARIDO?  
 P.- Y quieres pecho.  
 C.- ¿Y EL MARIDO, DÓNDE ESTÁ?  
 P.- Y quieres pecho.  
 C.- ¿PECHO? RISAS DE TODOS. TODOS RIEN, REIMOS. A VER ¿QUÉ ES ESO DE PECHO?  
 P.- ¡Yo que se!  
 C.- BUENO, PUES NADA.  
 L.- Eso es Broma. Es pecho. (No se entiende lo que habla)  
 C.- CON ESO ¿QUÉ HACES L? L, CON ESO QUE TÚ TIENES ¿QUÉ?

L.- Nadie, no quiero nadie.  
 HX.- (Habla en chino) No vale.  
 C.- NO VALE ¿QUÉ?  
 L.- Quiero Hx, y también quiero a P.  
 C.- PARA TI EL DESARROLLO TIENE QUE VER CON LOS SENTIMIENTOS.  
 L.- ¿Qué es sentimientos?  
 C.- QUIERES A HX, QUIERES A P., QUIERES TENER UN HIJO, QUIERES TENER UNA HIJA. LO QUE TU QUIERES CON SENTIMIENTOS.  
 HX.- Y también ser muy rico.  
 L.- ¿Cómo quiere Hx que (no se entiende)?  
 C.- ¡H., Escúchale!  
 M.- PARA ELLA DESARROLLO ES ESTO QUE ESTÁ DICIENDO ¿TÚ ESTÁS DE ACUERDO CON ELLA?  
 Hx.-¡Ajá! Si, si, si.  
 L.- Dinero, coche, casa, chalé.  
 M.- A VER, QUE Hx DICE QUE HAY COSAS DE ESPÍRITU NO FÍSICAS.  
 P.- Pero todo eso es cosa física ¿no? No de espíritu.  
 M.- COSAS FÍSICAS ¿QUÉ MÁS COSAS?  
 L.- Chalé y tienda.  
 C.- Y Quieres una tienda para mantener a tus hijos, claro ¿no? Para trabajar.  
 CH.- HABLA EN CHINO.  
 P.- Y también anillo de casado.  
 Hx.- No eso es cosa de físico y no de espíritu.  
 M.- VENGA, DE COSAS DE ESPÍRITU.  
 CH.- HABLA EN CHINO.  
 L.- Espi, espíritu.  
 C.- Espíritu ¿Cuáles son las cosas del espíritu?  
 CH.- HABLA EN CHINO. Psíquico.  
 P.- Psíquico.  
 VARIOS HABLAN EN CHINO.  
 C.- Bueno, y para ti MM ¿Qué es el Desarrollo?  
 L.- Yo lo se: Tener 5 hijos.  
 C.- ¡5 hijos, más que tú! ¡Buuuuffffff!  
 RISAS.  
 H.- 5 hijos.  
 P.- ¡Y un Equipo de fútbol!  
 RISAS DEL CONJUNTO.  
 P.- Tengo (no se entiende)  
 C.- ¿Cómo?  
 P.- Tengamos estudiadas las cosas psíquicas de Mao TSe Tung.  
 HABLAN EN CHINO.  
 P.- (no se entiende) la población.  
 M.- DE UNO EN UNO, VAMOS A VER. QUE NO ME ESTOY ENTERANDO.



C.- ¿QUÉ HAY QUE HACER CON MAO TSE TUNG, EL ESPÍRITU DE MAO TSE TUNG? ¿CÓMO?

P.- Crecer a la población.

C.- SI ESTUDIAMOS EL ESPÍRITU DE MAO TSE TUNG ¿Y CÓMO LO VAMOS A ESTUDIAR?

P.- Porque hay muchos libros de su pensamiento. Dice, cuando China quiere potencia y quiere (ser) rica. Crece la población.

C.- ESTÁ CLARO QUE EL PENSAMIENTO\*

Hx.-\* No\*.

C.-\*PARA TI NO, PERO P. DICE QUE EL PENSAMIENTO DE MAO TSE TUNG, ESTÁ LA DEFENSA DE QUE (si) CHINA QUIERE SER RICA, POTENTE, TIENE QUE TENER MUCHA POBLACIÓN.

L.- HABLA EN CHINO.

Hx.- Si, eso, pero demasiada población también es un problema muy, muy, muy grave.

C.- VAMOS A VER, MM ¿QUÉ PIENSAS?

M.- A VER, VAMOS A DEJARLE HABLAR A MM.

CH.- HABLA EN CHINO.

L.- HABLA EN CHINO.

C.- A VER, MM.

HABLA EN CHINO.

C.- A VER, MM.

CH.- Equipo de fútbol.

C.- ¡Eh!

CH.- Falta uno, son 10, son 11, falta uno.

M.- YA ESTÁ.

C.- YA ESTÁ BIEN VAMOS A YUDARLE A QUE NOS DIGA QUÉ PIENSA. ( ) ¡Hx, HAY QUE ESCUCHAR A LAS MUJERES!

RISAS

C.- VENGA, HAY QUE AYUDAR A MM A QUE EXPRESE LO QUE TIENE DENTRO, LO QUE ELLA PIENSA. MM: DI LO QUE SE TE OCURRA, LO QUE TE DE LA GANA, LO QUE ESTAMOS HABLANDO ¿SABES DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO? DEL DESARROLLO. ¿TÚ QUÉ PIENSAS?

CH.- Que compra.

C.- ¡SCHISSSSSSS!

M.- Y VETE PENSANDO LO QUE TU PIENSAS.

Hx.-Pero, creo que ella todavía no entiende lo que significa la pregunta.

C.- ¡EXPLÍCASELO TU!.

Hx.- Se lo explica en Chino.

C.- A VER, NOS LO PUEDES TRADUCIR, LO QUE HA DICHO MM ¿QUÉ ENTIENDES TÚ POR DESARROLLO, LO QUE LE HAS DICHO PARA QUE MM LO ENTIENDA, AVER QUÉ LE HAS DICHO?

P.- ¿Cómo se puede ser más rico?  
C.- CÓMO SE PUEDE SER MÁS RICO.  
P.- ¿Cómo puede (haber) más desarrollo?  
C.- ¿CÓMO PUEDE HABER MÁS DESARROLLO EN MI PAÍS?  
M.- A VER MM.  
CH. HABLA EN CHINO.  
M.- ¿QUÉ HAS DICHO, NOS LO PUEDES DECIR EN ESPAÑOL?  
CH.- Eso pregunta, eso tiene que ir a preguntar al negro.  
C.- ¿A QUÉ NEGRO?  
RISAS  
CH.- De África.  
C.- ¿POR QUÉ?  
Hx.- Es que África es muy pobre.  
C.- ¿POR QUÉ?  
CH.- Como tiene que desarrollar más.  
C.- SE LO TENGO QUE IR A PREGUNTAR AL NEGRO DE ÁFRICA, PORQUE NO ES...,¿POR QUÉ ES MÁS POBRE? ¿Y ÉL LO SABE? \*  
CH.- \*Si.\*  
C.- \* ¿Y PORQUÉ LO SABE SI ES POBRE? SI NO...  
CH.- Porque ellos (están) todo el día pensando en esto.  
C.- ¡AH! ¿CÓMO LLEGAR, COMO LLEGAR AL DESARROLLO?  
Hx.- En la China también es pobre.  
C.- PERO TÚ YA HAS PASADO POR AHÍ, TÚ YA ERES CHINO. Y TÚ YA TE HAS DESARROLLADO. DÍSELO. YO SOY EL NEGRO AFRICANO. DIME CÓMO ME TENGO QUE DESARROLLAR. QUÉ ES PARA TI DESARROLLO.  
CH.- HABLA EN CHINO.  
C.- A VER, EN CASTELLANO, HABLA EN CASTELLANO.  
L.- HABLA EN CHINO.  
C.- EN CASTELLANO CH, DÍMELO EN CASTELLANO ¿QUÉ TENGO QUE HACER PARA DESARROLLAR MI PAÍS? ¿QUÉ HAGO? DIME LO QUE DIJISTE ANTES.  
Hx.- Pero es problema de políticos y no es nuestro.  
CH.- HABLA EN CHINO.  
C.- PERO NOSOTROS PODEMOS TENER UNA IDEA DE LO QUE ES DESARROLLO  
CH.- ¿Y para qué?  
Hx.- Si, eso si puede ser.  
C.- PORQUE YO TE PREGUNTO ¿Y USERA? ¿HAY DESARROLLO EN USERA?  
P.- Si. En todas partes.  
Hx.- Si, claro que si.

L.- Si.

CH.- Si.

C.- ¿SI? ¿EN QUÉ? ¿DÓNDE ESTÁ EL DESARROLLO EN USERA? ¿DÓNDE LO VES?

P.- Usera, en todas partes.

Hx.- Cerca (de) mi casa hay un perro y nace un perro pequeño y nace otro pequeño.

RISAS.

C.- PORQUE HAY MÁS PERROS.

RISAS.

M.- A VER.

C.- MM, ¿TÚ QUÉ PIENSAS?

M.- PUEDES PENSAR MUY DIFERENTE Y NO PASA NADA.

Hx.- (No se entiende lo que dice).

M.- VAMOS A DEJAR QUE HABLEN LAS MUJERES AHORA ¡EH! AHORA. VAMOS A DEJAR QUE HABLEN LAS MUJERES.

C.- ¿TE PICA, A TI TAMBIÉN TE PICA?

M.- A VER, MM, PUEDES PENSAR DIFERENTE Y EL OTRO DÍA CREO QUE ESCRIBISTE COSAS DIFERENTES ¿NOS LAS QUIERES CONTAR? ( )  
¿TE ACUERDAS, TE ACUERDAS QUE ESCRIBISTE EN COLORES?

C.- A VER, TÚ HAS ESCUCHADO ESTA CONVERSACIÓN. LLEVAMOS UN BUEN RATO HABLANDO. ESTOS NO CALLAN. TÚ, QUÉ HAS PENSADO. EN QUE HAS ESTADO PENSANDO EN ESTE RATO. EN QUÉ HAS ESTADO ¿EN tu NOVIO?

MM.- No.

RISAS.

C.- NO, ESTABAS ESCUCHÁNDOLOS A ELLOS Y QUÉ ¿QUÉ ESTABAS PENSANDO?

L.- HABLA EN CHINO.

C.- VENGA MM.

MM.- No se.

C.- ¿NO SABES QUÉ ESTABAS PENSANDO? LOS ESCUCHASTE A ELLOS HABLAR.

MM.- Si.

C.- ¿Y? ( ) ¿Y ESTÁS DE ACUERDO CON ELLOS? O NO, NO ESTÁS DE ACUERDO CON ELLOS. PIENSAS OTRA COSA ( )

MM.- HABLA EN CHINO.

RISAS.

CH.- HABLA EN CHINO.

( )

M.- A VER, EL OTRO DÍA ESCRIBISTE QUE PARA TI DESARROLLO ES TENER EDUCACIÓN ( ) TENER MEDICINAS\*

Hx.- \*Eso es importante\*

M.- \* NO SE SI ME ACUERDO BIEN, PERO ERA ALGO ASÍ COMO TENER EDUCACIÓN ( ) TENER MEDICINAS ( ) A VER, ES MUY IMPORTANTE LO QUE TÚ PIENSAS.

Hx.- Pero es cosa...

M.- ES MUY IMPORTANTE LO QUE ELLA PIENSA Y LA VAMOS A ESCUCHAR. NO SOLAMENTE LO QUE PENSAMOS NOSOTROS. LO QUE PIENSAN LOS DEMÁS TAMBIÉN ES IMPORTANTE.

Hx.- Si, si, si, si. ( ) Si, también quiero decir una cosa solo ¿no puedo?

M.- UNA COSA SOLO.

Hx.- Nivel económico influye, nivel educación, nivel sanitario.

C.- SI HAY UN BUEN NIVEL ECONÓMICO, TENEMOS UN BUEN NIVEL SANITARIO.

M.- ¿ESO ES LO QUE QUIERES DECIR, Hx?

Hx.- Si. ( ) ( )

HABLAN EN CHINO.

M.- A VER, MM. ES TU OPORTUNIDAD. DINOS LO QUE PIENSAS.

C.- ELIGE UNA FOTO

L.- Pero profe, tu sabes.

Hx.- NO SE ENTIENDE.

C.- ELIGE UNA FOTO MM, ELIGE UNA FOTO, ELIGE UNA, LA QUE MÁS TE GUSTA ¿Cuál ES LA QUE MÁS TE GUSTA?

L.- HABLA EN CHINO.

C.- ERES..., ERES... A VER, MM.

MM.- Esta.

C.- ¿POR QUÉ TE GUSTA ESTA FOTO? DIME ALGO DE ESTA FOTO. ¿QUÉ VES TU AHÍ? ¿PORQUÉ TE GUSTA? QUÉ TE SUGIERE. QUÉ TE DICE ESA FOTO, QUÉ TE DICE ( ) DILO EN CHINO Y Hx ME LO TRADUCE.

MM.- Es agricultura.

C.- AGRICULTURA Y PRODUCE.

MM.- Los alimentos.

C.- LOS ALIMENTOS, SI, SIII.

Hx.- Eso (abono) piedra, no puede ser ese tipo de campo.

C.- ¿QUÉ MÁS TE DICE ESA FOTO?

( )

M.- CH, ¡ATENTO!

( )

C.- ¿QUÉ MÁS TE GUSTA DE ESA FOTO?

MM.- NO SE ENTIENDE (Susurrando)

C.- ¿LOS COLORES POR EJEMPLO?

( )

Hx.- ¡qué silencio!

( )

MM.- No hay más.

C.- NO HAY MÁS. NO SE TE OCURRE MÁS. ELIGE OTRA, ELIGE OTRA, MM. RÁPIDO, ELIGE OTRA.

L.- NO SE ENTIENDE. (REFUNFUÑANDO)

M.- UNA QUE TE GUSTE.

VARIOS. NO SE ENTIENDE.

P.- ¡AH! Tiene aquí, sector primero.

C.- PRIMARIO, SECTOR PRIMARIO.

P.- Eso y sector segundo y sector tercero, eso es importante en el desarrollo.

M.- DÍSELO A TUS COMPAÑEROS.

C.- ¿QUÉ? ¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASA CON EL DESARROLLO Y LOS SECTORES PRIMARIO, SECUNDARIO Y TERCIARIO?

P.- Porque, porque para el desarrollo e-co-nó-mi-co

C.- QUÉ. QUÉ HACE FALTA ¿Cuál SE TIENE QUE DESARROLLAR, LOS TRES, UNO DE ELLOS, CUAL? SECTOR PRIMARIO ES LA AGRICULTURA, ES EL CAMPO, SECTOR SECUNDARIO ES LA INDUSTRIA Y SECTOR SERVICIOS....., INFORMACIÓN...

P.- Desarrollo, servicios y puede más (no se entiende)

Hx.- Pero en China hay un problema muy grave, es que había más habitantes en urbano, no en rural que urbano.

M.- ¿POR QUÉ ES UN PROBLEMA ESO, Hx.?

Hx.- En campo, en (medio) rural todos los habitantes trabajan con sector primario, y en urbano trabajan con industria y servicios. Eso, si no, si no desarrolla los servicios e industria (lo) económico no va bien.

C.- VAMOS A HABLAR DE LA ECONOMÍA. ELLOS ESTÁN HABLANDO DE LA ECONOMÍA DE UN PAIS. TU PIENSA EN LA ECONOMÍA DE UNA CASA.

CH.- HABLA EN CHINO.

C.- LA ECONOMÍA DE LA CASA, DE UNA FAMILIA, L. ¿QUÉ TE PASA? ¿QUÉ TE PASA L? ¡EH! ¿L, QUÉ TE PASA? L, LEVÁNTATE, POR FAVOR, HÁBLAME ¿POR QUÉ NO HABLAS? ¿QUÉ OS PASA, OS ABURRE EL TEMA, NO OS GUSTA?

L.- Tengo mucho sueño.

C.- NO ES VERDAD. HEMOS DICHO QUE TÚ, TU TE DUERMES CUANDO NO QUIERES HACER LAS COSAS, C DIME.

CH.- ¿Y por qué hablar con nosotros eso, desarrollo?

C.- POR QUÉ, PORQUE ES INTERESANTE.

CH.- Quién ¿Tú o nosotros?

C.- VOSOTROS, A VER: A A., LE INTERESA SABER LO QUE VOSOTROS PENSÁIS SOBRE EL DESARROLLO PARA HACER UNA INVESTIGACIÓN. POR ESO ES POR LO QUE HEMOS HECHO

CH.- HABLA EN CHINO.

C.- NO, PORQUE A TI, PORQUE SEA UN TEMA QUE A TI NO TE INTERESA MÁS O MENOS ¿NO? PORQUE TIENES UNA IDEA...

CH.- HABLA EN CHINO.

M.- YO CREO QUE SI, QUE TE INTERESA.

CH.- Eso tendría que preguntarlo a presidente en China y ellos contestan (mucho) mejor.

C.- NO, A LOS CHINOS, A LA GENTE QUE VIVE. ¿POR QUÉ, POR QUÉ TÚ CREES QUE ES CUESTIÓN DE POLÍTICOS?

P.- Porque ellos si saben, saben chino más (no se entiende) los sectores de... los factores sociales.

C.- PERO TÚ SABES CUÁLES SON LOS FACTORES SOCIALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO ¿NO? PUEDES TENER UNA IDEA, O LO HAS ESTUDIADO. BUENO, PUES LA PREGUNTA ENTONCES ES: EL DESARROLLO. TU DICES, NO. NO VOY A HABLAR DE DESARROLLO PORQUE ESO SOLO LOS POLÍTICOS LO SABEN ( )

CH.- Cuando tu... en la universidad tu si que.. (no se entiende).

C.- BUENO, NO. CAMBIO LA PREGUNTA, CAMBIO LA PREGUNTA ¿QUÉ TIENE QUE VER EL DESARROLLO CON MI VIDA, AHORA Y TODOS LOS DÍAS? QUÉ TIENE QUE VER EL DESARROLLO CON MI VIDA, CON MI FAMILIA, CON LA GENTE QUE YO CONOZCO, CON MIS COMPAÑEROS ¿QUÉ TIENE QUE VER EL DESARROLLO?

P.- Tengo que estudiar (en la) universidad\*

C.- \*ESO ES DESARROLLO\*

P.- \*Para buscar un trabajo más ligero.

C.- CON MÁS DINERO, CON MÁS, CON MÁS... QUE TE GUSTE MÁS.

P.- Eso, con más garra.

C.- CON MÁS GARRA, QUE TRABAJES CON MÁS GARRA ¿ESO ES DESARROLLO?

CH.- Si.

C.- ESO ES DESARROLLO Y EL POLÍTICO NO TE LO TIENE QUE DECIR. LO TIENE QUE BUSCAR ÉL. TIENE QUE ESTUDIAR, IR A LA UNIVERSIDAD, A TRABAJAR.

Hx.- Pero si no hay, si (en el) país no hay recursos ya no puede buscar.

C.-BUENO, PERO DEJEMOS EL PAÍS. YA TENEMOS RECURSOS EN EL PAÍS. AHORA ¿QUÉ ES EL DESARROLLO EN TU VIDA?

CH.- No lo he pensado.

C.- PUES TIENES QUE PENSARLO, VENGA, ADELANTE. ESTAMOS EN...

CH.- el próximo jueves te contesto (no se entiende).  
C.- TÚ, PARA TI, EL DESARROLLO EN TU VIDA, NO PARA EL PAÍS NI LA ECONOMÍA ¿Qué SERÍA PARA TI EL DESARROLLO EN TU VIDA?  
M.- PIÉSALO, L.  
C.- ¿CÓMO SENTIRÍAS QUE ESTÁS DESARROLLANDO?  
P.- Buscar una chica más guapa.  
C.- ESO ES DESARROLLO PARA TI.  
CH.- Vivir con salud.  
C.- VIVIR CON SALUD, PARA TI. MUY IMPORTANTE, Y CON LA SALUD SE RESUELVE TODO. YA ESA. SALUD. NO NECESITA DINERO, NO NECESITA AMOR, NO NECESITA COMIDA.  
RISAS GENERALES.  
P.- Si tienes comida...  
C.- SALUD  
Hx.- Eso. Solo beber agua.  
C.-CLARO, HAY QUE COMER.  
Hx.- Eso, eso si yo digo salud es general y a todo.  
CH.- Si no tiene chica (no se entiende)  
C.- Y PARA TI MM, EN TU VIDA, EL DESARROLLO. CÓMO SERÍA.  
( )  
P.- Buscar un chico nuevo, un chico guapo.  
C.- ¿BUSCAR UN CHICO PAR TI SERÍA DESARROLLO? ¿NOOOO?  
P.- Sí, un chico rico.  
C.- ENTÉRATE, QUE DICE QUE NO, QUE NO. ¿QUÉ SEERÍA PARA TI DESARROLLO?  
P.- Cómo.  
C.- CÓMO, CÓMO SERÍA.  
P.- Cómo, cómo sería.  
M.- MM, PIENSATELO.  
L.- grita. Esto (no se entiende) no sabes.  
M.- VENGA, ¿QUÉ ES PARA TI EL DESARROLLO?  
L.- Estoy pensando ¿sabes?  
M.- DILO, DILO. AHORA LO TIENES QUE DECIR.  
L.- No, estoy recordando.  
CH. Solo novio.  
P.- Recordar.  
M.- RECORDAR ¿Y QUÉ RECUERDAS? CUÉNTANOSLO.  
L.- Estoy pensando, estoy pensando, espera, dame 10 minutos.  
M.- EN 10 MINUTOS SE ACABA LA CLASE.  
L.- Entonces, 5 minutos.  
M.- CUÉNTANOSLO. ES MUY INTERESANTE.  
CH.- ¿MM?  
M.- ¿CÓMO SE LLAMA EL EMPERADOR?

C.- ¿NO TE ACUERDAS NADA, NADA, NADA DEL SUEÑO DEL EMPERADOR? SE LLAMA ( ) SE TE HA OLVIDADO COMPLETAMENTE, SE TE HA OLVIDADO.

CH.- Olvido. (no se entiende).

C.- VALE, CUANDO TE ACUERDES NOS LO CUENTAS.

Hx.- Voy a buscar (el) texto.

C.- VALE, MUY BIEN.

M.- A VER, MM. QUÉ ES PARA TI. TIMBRE. ESPERAMOS.

C.- A VER MM, DINOS ALGO MM., TE VENDES MUY CARO, MM.

M.- SIÉNTATE L.

Hx.- MM (no se entiende).

L.- Profe (no se entiende).

C.- UNA PALABRA, ¡DIME UNA PALABRA!\*

L.- \*Novio, hijo\*

C.-\*NO HAGAS CASO, LO QUE TÚ QUIERAS.

M.- LO QUE TÚ PIENSES QUE TIENE QUE VER CON DESARROLLO.

C.- UNA PALABRA, SOLO UNA PALABRA.

L.- Dímelo.

C.- LA PRIMERA PALABRA QUE SE TE OCURRA EN CASTELLANO DÍNOSLA.

CH.- Hola.

RISAS

C.- ¡QUE TE CALLES!

MM.- Dinero.

P.- ¡Joer! Física, algo físico.

L.- Dinero.

M.- OTRA DISTINTA, ESA YA LA HA DICHO ELLA.

P.- Pensamiento (con miras) corto.

C.- PENSAMIENTO CORTO CON MIRAS CORTAS.

M.- ESPERAD UN MOMENTITO.

L.- Idioma.

M.- IDIOMA.

CH.- Idioma.

C.- UNA PALABRA DESARROLLO: DINERO, IDIOMA.

L.- Negocio.

C.- CALLA, YA DIJISTE EL TUYO. UNA PALABRA, YA ESTÁ DICHA DINERO, Y YA ESTÁ DICHA... ¿QUÉ DIJISTE TÚ?

L.- Negocio.

C.- NO.

L.- Idioma.

C.- OTRA PALABRA, RÁPIDO Y NOS VAMOS.

L.- No puede, no da tiempo.

C.- ¡SCHISSSSSS! ¡CALLA! SIN MIEDO, LÁNZATE. NO IMPORTA QUE NO TENGA NADA QUE VER.



CH.- Sueño.

C.- SUEÑO. TU

Hx.- Comercio, comerciante.

C.- COMERCIO ¿COMPRAR Y VENDER?  
COMERCIO. UNA PALABRA QUE TENGA QUE VER  
CON DESARROLLO.

- Vida

C.- VIDA

M.-VIDA.

C y M- MUY BIEN, MUCHAS GRACIAS POR  
VUESTRA COLABORACIÓN.

**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN III (GD III).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 26/04/07.

M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE DE LA TAREA.

M. SE TRATA DE HABLAR EN TORNO AL DESARROLLO.

C.- PRESENTACIÓN. ELLA ESTÁ HACIENDO UN ESTUDIO DE LO QUE PENSÁIS LO JÓVENES SOBRE ESA PALABRA.

¿ALGUIEN SABE LO QUE ES DESARROLLO? ¿ALGUIEN TIENE ALGUNA IDEA DE LO QUE ES DESARROLLO?

M.- OS VOY A DAR UNAS FOTOS PARA VER QUÉ OS PARECE. SI OS PARECE SON DESARROLLO. ( ) OS LO VAÍS PENSANDO

C.- Y ¿QUÉ ES DESARROLLO?

Y.- habla en chino.

C.- DIME, DIME, DIME, PERO EN CASTELLANO. EN ALTO. ESTO QUÉ ES ¿CRECER?

L.- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- CÓMO, CÓMO, L., SI L, EN ALTO ¿QUÉ HA DICHO?

L.- Montaña, montar.

C.- MONTAR ¿MONTAR QUÉ? DIME, DIME L. Y. AYÚDAME. NO SE ENTIENDE, habla en chino.

Y.- Montar edificios.

C.- MONTAR EDIFICIOS. (ESO ES UN DESARROLLO)

MM.- Construir barcos, monumentos

C.- CONSTRUIR MONUMENTOS ¿Y CHW? PASADLOS, PASADLOS. CH, MÁS, MÁS IDEAS CH. ( ) SEGURO QUE LAS FOTOS OS DAN ALGUNA IDEA. MÁS, MÁS, MÁS. ¿Qué ES DESARROLLO YK? ¿QUÉ ES DESARROLLO?

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- TIERRA, TENER, TIERRA ¿NO? ¿QUÉ MÁS?

- No, antes tierra, ahora todo (suelo)...

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- ANTES TIERRA, AHORA ¿EDIFICIOS? ¿SUELO? MUY BIEN, ANTES TIERRA, AHORA SUELO. MÁS IDEAS. CH, ESTÁS MUY CALLADA.

NO SE ENTIENDE, habla en chino. RISAS.

C.- NO, DILO EN ALTO

- Ahora tiene coche.

C.- ANTES NO TENÍAMOS COCHE Y AHORA TENEMOS COCHE. SI ¿CUÁNTOS, COCHES TENEMOS AQUÍ?

Barullo, NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- ¿QUIÉN VA? ¡UH! MIRA BB, MÁS. MÁS IDEAS. RISAS.

C.- BB, DESARROLLO ¿SABES LO QUE ES?

- No sabe.

C.- NO SABE, DILE LO QUE ES DESARROLLO ¿VALE? IDEAS, IDEAS SOBRE LO QUE ES DESARROLLO.

Barullo. NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- CHW. ¿QUÉ HAS DICHO?

Continúan hablando en chino.

C.- A VER, QUE CADA UNO ELIJA UNA FOTO, SOLO UNA. HAY QUE ELEGIR SOLO UNA. ( ) A VER, ATENDEDEME. ELEGID UNA QUE CREAIS QUE..., BUENO, NADA, ELEGID UNA Y LUEGO ME LO CONTÁIS. ELEGID UNA. TÚ ELIGES ESA.

-¿qué es eso?

C.- QUÉ ES ESO. TINTES. PARA CUERO ¿NO?

M.- SI, PARA CUERO, ESTÁN TIÑENDO CUERO.

C.- CUERO, PIEL, CUERO.

M.- LA PIEL DE LA VACA, DE LOS CORDEROS, LE DAN COLORES.

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- A VER, ELEGID UNA FOTO.

- habla en chino.

-Tela.

-M.- TELA NO, PIEL. ESO ES PIEL.

- Hablan en chino.

C.- ¿YA ELEGISTE, CH, ESA ES LA TUYA?

M.-PODEÍS ELGIR DOS LA MISMA SI QUEREÍS. ¡Eh!

C.- A VER, ELEGID UNA FOTO. ¿TÚ CUAL ELIGES Y?

-hablan en chino.

M.- ESAS NO TE GUSTAN, MIRA A VER OTRA MÁS. MIRA ¿TE GUSTA ÉSTA?

C.- ESA BONITA TE GUSTA ¿VERDAD? A TI Y ¿CUÁL TE GUSTA? MÍRALAS, DEJADLAS, DEJADLAS QUIETAS.

M.- DEJADLAS AQUÍ Y ELEGÍS. A VER.

C.- ESTUPENDO, MIRA BUENA IDEA. LA DEJAMOS AQUÍ Y CADA UNO VA ELIGIENDO UNA.

- Esta.

C.- VENGA, VENGA, ELIGE UNA, Y. ESPERA Y. VA A ELEGIR, VENGA. CUÉNTANOS TU IDEA DE DESARROLLO-  
risas- DILO, DINOS, DINOS. A VER, QUÉ VES –risas.

-Piratas.

C.- ¿CÓMO?

-Piratas.

C.- ¿Y ESOS ES DE DESARROLLO O NO?

-No. RISAS.

-Si, porque antes hay y ahora no.

C.- MUY BIEN. MÁS COSAS. ¿NADA MÁS?

(no se entiende, habla en chino).

M.- ¿QUÉ MÁS VES EN ESA FOTO? A VER, ESCUCHAMOS-

-Edificios.

C.- GRANDES Y MUCHOS EDIFICIOS Y ESO ES UN DESARROLLO, ES UNA CIUDAD DESARROLLADA. MÁS COSAS.

(No se entiende, habla en chino)

M.- A VER ¡ESCUCHAMOS A Y! Y. HA DICHO UNA CIUDAD DESARROLLADA, A VER, ELIGE UNA FOTO.

C.- A VER, ¡CHICAS! ELIGE UNA FOTO. ELIGE FOTO, VENGA CH. ELIJE UNA FOTO, LA QUE MÁS TE GUSTE.

M.- ¿CUÁL TE GUSTA MÁS?

C.- A VER, QUE NO SE VE, LL, ESA NO SE VE DESDE AQUÍ.  
VENGA CHW., A VER, ELIGE UNA, VENGA.

- (No se entiende, habla en chino)

C.- LE DA VERGÜENZA...

(No se entiende, habla en chino)

C.- YK., ELIGE UNA ( ) LL., QUE NO SE VE. A VER, ELIGE  
UNA.

M.- ¿CUÁL TE GUSTA?

C.- SI, SI, VENGA, SIN MIEDO, SIN MIEDO, VENGA. ESA.  
MUY BIEN ¿POR QUÉ? ¡BUHHH! ¿QUÉ ES ESO?

-¡Shangai!

C.- SHANGHAI ¿Y? ¿Y?

- NO SE ENTIENDE, habla en chino. RISAS

C.- ¿Y QUÉ SIGNIFICA SHANGHAI? ¿ES DESARROLLO O NO  
ES DESARROLLO?

-Es desarrollado

(No se entiende, habla en chino).

C.- ¡EH! MUY DESARROLLADO O ¿NO? O NO. MÁS O  
MENOS EN CHINA.

-La ciudad más moderna.

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- LA CIUDAD MÁS MODERNA, PERO QUE EL RESTO DE  
CHINA. ES LA MÁS DESARROLLADA EN CHINA. MUY  
BIEN. ¿POR QUÉ?

(No se entiende, habla en chino).

-Está muy sucia agua.

C.- CUÁL, CUÁL ESTÁ MUY SUCIA.

-Esto, agua.

C.- EL AGUA ESTÁ MUY SUCIA, DICE Y. MUCHO  
DESARROLLO PERO EL AGUA ESTÁ MUY SUCIA-

-Si.

-A lo mejor, avión.

C.- SE VE DESDE EL AVIÓN. Y. LO HA VISTO DESDE EL AVIÓN. AGUA MUY SUCIA. ¿QUÉ MÁS COSAS? (BIS)

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

-Mucha luz.

C.- SI, MUCHA LUZ.

-Muy bonita.

C.- MUY BONITA POR QUÉ ¿QUÉ ES LO QUE TE GUSTA DE SHANGHAI?

-Por luz.

C.- PERO MUCHA LUZ (nocturna) Y ¿QUÉ MÁS, ADEMÁS? PERO MUCHA LUZ..., mucha

-Muchos edificios.

- No.

C.- MUCHA LUZ...

-De aviación.

C.- ¿SI, DE LOS AVIONES?

- Habitación.

C.- DE LA HABITACIÓN, DE LAS HABITACIONES, DE LOS EDIFICIOS-

-Si.

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- QUÉ MÁS, QUÉ MÁS ES BONITO DE SHANGHAI.

-El----- no se entiende.

C.- ¿ESTO?

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- ESTO ES UN PIRULÍ.

-No, globo, lago.

-agua.

C.- ¡AH! LAGO, LAGO, AGUA.

M.- ¿CÓMO SE LLAMA EL RÍO DE SHANGHAI?

-Shangai.

-“jau pu yá”

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

- “jau pu yá” ”jau pu yá”

-“jau pu yá” ”jau pu yá”

C.- A VER, GEOGRAFÍA DE CHINA.

(No se entiende, habla en chino).

C.- ¿CÓMO YK?

(No se entiende, habla en chino).

RISAS

C.- ¿TÚ HAS ESTADO, LA CONOCES? ¿TE GUSTA?

-Si.

C.- ME DICES QUE SÍ, PERO LUEGO CON LA CARA ME DICES QUE NO ¿TE GUSTA MÁS..., TE GUSTA MÁS ESTO, EL VERDE? ¿TE GUSTA MÁS AQUELLA PARA VIVIR?

BARULLO- (No se entiende, habla en chino).

-Me gusta trabajar aquí.

C.- ¿SÍ, TE GUSTARÍA TRABAJAR AHÍ? ¿SÍ, POR QUÉ?

-Porque agua, manos.

C.- CON LAS MANOS, TE GUSTA TRABAJAR CON LAS MANOS A TI.

- muy bien.

C.- ¿Y ESOS ES DESARROLLO?

-No.

C.- NO, ¿NO? Y ENTONCES CÓMO\*

-\*Si, si, si.\*

C.-\*NO, QUE TU DICES QUE NO Y YA ESTÁ\*

-\*Esto para crear desarrollo.

C.- CLARO, CLARO, PARA CREAR DESARROLLO. CHICAS, A VER, MÁS COSAS. VENGA JJ, UNA IDEA DE DESARROLLO ¿CUÁL ELIGES? ¿QUÉ FOTOS ELIGES?

RISAS

C.- OTRA VEZ MÁS, BB. SEGURO, VENGA, BB. ELIGE OTRA.

-No, no.

-BB, toma otra. RISAS.

C.- ¿POR QUÉ ESA? VENGA, ELIGE UNA BB

RISAS

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- A VER, VENGA. QUÉ. ¿PORQUÉ TE GUSTA\*- aquí-\* ÉSTA? ¿PORQUÉ, POR QUÉ Y. TE GUSTA?

-Muy bonita. RISAS.

C.- Y QUÉ ES LO BONITO. QUÉ ES LO BONITO PARA TI.

-Esto. RISAS.

-Es que yo no sé qué es eso.

-Esto.

-Esto, mira.

C.- ¿DE COLOR...?

-Arroz.

-No, esto es tierra.

C.- DICE QUE ES ARROZ.

-Es tomate.

-Es tomate, dice que es tomate.

RISAS

-No, eso.

-Solo.

C.- ¿QUÉ TE IMAGINAS. IMAGÍNA TE VIVIENDO AHÍ.  
¿CÓMO, CÓMO, CÓMO?

(No se entiende, habla en chino).

C.- TE GUSTARÍA, TE GUSTARÍA VIVIR EN UN SITIO ASÍ-

-No.

C.- TRABAJAR EN UN SITIO ASÍ.

-No.

C.- ¿POR QUÉ, QUÉ ES LO QUE TE GUSTARÍA?

-Para comer. RISAS.

C.-PARA COMER.

-Para otra cosa, allí y crece\* -\*arroz\* -\* que hay mucho. RISAS.

C.- QUE ES MUY IMPORTANTE, MUY IMPORTANTE

-No tiene esto y no tiene para comer.

C.- EXACTO. NO TIENE ESO Y NO HAY DESARROLLO.

-Si.



C.-PORQUE NO TIENE PARA COMER, BIEN, MUY BIEN. ESA ES UNA IDEA MUY BUENA TAMBIÉN. LL, VENGA, ELIGE UNA FOTO.

-Esa

C.- ESA, A VER, ¿POR QUÉ?

---- una cosa ----- y ahora---- RISAS.

C.- MUY ALTAS, ANTES LAS CASAS..., Y POR QUÉ CREES TÚ QUE LAS CASAS BAJAS. ANTES LAS CASAS BAJAS Y ¿AHORA ALTAS?

(No se entiende, habla en chino).

-Profe, mira.

C.- SCHSSSS!, A VER, QUE NO OIGO A LL.

-Porque (no se entiende) en un años, un año (no se entiende).

-No hay.

C.- POR QUÉ, POR QUÉ.

-dinero.

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

-Desarrollo, desarrollo muy grande.

C.- L. DICE QUE DINERO. PORQUE DINERO...DINERO, MÁS DINERO.

-Profe, porque no hay mucho\*

-\*Objetos.

-Porque no hay sitio para más gente y...

C.- PORQUE NO HAY SITIO PARA MÁS GENTE Y ESO ES. ESO PASA EN EL DESARROLLO, QUE NOS QUEDAMOS SIN SITIO. ¿J, QUÉ DECÍAS, OBJETOS?

-Objetos, objetos.

C.- OBJETOS ¿DE QUÉ TIPO? OBJETOS.

-Para trabajar, para construir.

C.- PARA TRABAJO, PARA CONSTRUIR, QUE ANTES NO HABÍA\*

-\*Eso\*

C.- \*¡UHM! BUENO CH, AH NO ¿POR DÓNDE VOY? JJ, ELIGE, VENGA JJ, ELIGE UNA FOTO.

ENTRA UN ALUMNO QUE LLEGA TARDE.

-¡Hola YP!

C.- ¡HOMREEEE! ¡BUENAS NOCHES!

RISAS.

-Buenas noches.

C.- VENGA JJ, ELIGE UNA FOTO. PORNTE POR AQUÍ YP.

RUIDOS. SE COLOCA. TOSES.

C.- ¡UF, CÓMO VIENE! RISAS.

RISAS. Hablan en chino.

C.- ¡MADRE MÍA!

BARULLO. NO SE ENTIENDE, hablan en chino.

M.- YP, QUÍTATE EL ABRIGO PARA QUE SE SEQUE BIEN.

ESO. LO PONGO AQUÍ Y ASÍ SE SECA.

NO SE ENTIENDE, habla en chino.

-M.- A VER, ESA FOTO, A VER ¿POR QUÉ?

(No se entiende, habla en chino).

C.- A VER ¿ANTES...?

M.- A VER, LE ESCUCHAMOS, LE ESCUHAMOS, BB.

(No se entiende, habla en chino).

C.- VENGA, AYÚDALA, VENGA, ANTES... ¿QUÉ DECÍAS JJ?

-Es madera.

C.- ANTES MADERA ¿Y?

-Ahora metálico.

C.- AHORA METÁLICO.

-Y muy grande, y para viajar dentro, puede ir----- (torres)

C.- Y PARA VIAJR ¿QUÉ? NO TE HE ENTENDIDO LA ÚLTIMA FRASE. PARA VIAJAR...

-Para viajar dentro. Dentro también es muy bonito, comer, hay restaurante y eso, y habitación.

C.- MUY BIEN, MUY BIEN JJ ¡EH! MM, FOTO.

BARULLO. NO SE ENTIENDE, habla en chino.

C.- FOTO, FOTO, FOTO. A VER, HAY QUE ELEGIR UNA. FOTO. A VER, CUÉNTANOS. CUÉNTANOS UNA HISTORIA QUE PARA TÍ SEA DESARROLLO, A VER, VENGA.

HABLAN VARIOS. NO SE ENTIENDE, hablan en chino.

-Ese no está desarrollado. **FOTO N° 2.**

C.- ESE NO ESTÁ DESARROLADO, POR QUÉ, POR QUÉ.

- (No se entiende, habla en chino).

- (No se entiende, habla en chino).

- (No se entiende, habla en chino).

-Son chicos pobres.

C.- SON CHICOS POBRES ¿POR QUÉ?

-No se, profe.

BARULLO. RISAS.

-¡Profe, no es China! RISAS. No es China.

C.- NOOO. NOOO, Y ESO ES CUALQUIER PARTE DEL MUNDO

- (No se entiende, habla en chino).

- (No se entiende, habla en chino).

. RISAS.

-No hay edificios grandes\*

-\* Muy negros\*

-\*Y tiene muchos árboles. Eso. Es como salvajes.

C.- ¿SI? ESCÚCHAME, EH, A VER Y ¿QUÉ VES AHÍ? YO NO VEO QUÉ SON ¿NIÑOS?

-Tercer.

-Niños, niños, tres.

C.- NIÑOS Y NIÑAS ¿NO? HAY NIÑAS TAMBIÉN.

-Y niños dicen, y niñas juntas.

C.- ¿Y POR QUÉ SON POBRES, POR QUÉ POBRES? ¿EN QUÉ VEIS QUE ESTOS NIÑOS SON POBRES?

-BARULLO

-Porque no...tienen dinero.

-Porqué hay poco, poco dinero.

C.- ¿Y DÓNDE VES TI QUE HAY POCO DINERO? IGUAL SON TODOS RICOS \*RISAS\* POR QUÉ.

-Mira, sin zapatos.

C.- ¡AAAAH!, ¡AAAAH!

- A CORO: ¡Aaaah!, ¡Aaaaah! RISAS.

-Sin ropa, ¡eh! Bonita.

C.- SON ROPA BONITA COMO LA QUE LLEVA BB. ¡AAAAH!

-Sin pelo teñido.

C.- SIN PELO TEÑIDO COMO LE GUSTA A BB.

RISAS

M.- ¿QUÉ MÁS COSA HAY EN ESA FOTO?

-NO SE ENTIENDE, habla en chino.

-Y... toma mucho sol y trabajan mucho en (la) tierra.

C.- LOS NIÑOS TRABAJANDO EN LA TIERRA Y POR ESO ESTÁN MORENOS.

-Filipinos.

C.- TAMBIÉN PUEDE SER. SI, PERO ES QUE SON OSCUROS ¿EH? LA PIEL ES OSCURA. TAMBIÉN PUEDE SER ¿QUÉ MÁS COSA VES, MM?

-Esto.

-Esto.

C.- PULSERAS, PULSERAS. No se adornan.

- (No se entiende, habla en chino).

-No hay casas, profe, no hay casas.

M.- TÚ QUÉ DECÍAS. NO, LA ANTERIOR.

-Mira, están mojados.

-Nosotros nos mojamos igual.

C.-NOSOTROS NOS MOJAMOS IGUAL. \*RISAS\* MÁS COSAS, CH, ELIGE UNA. MUY BIEN. A VER, TRAE PAR ACÁ. A VER CH. ¿QUÉ VES AQUÍ? **FOTO N° 5.**

-Fábricas.

-Muy sucio.

C.- MUY SUCIO ¿NO SE BAÑAN?

-No.

-No.

-Hay mucho humo.

C.- ¡AH! HAY MUCHO HUMO Y ¿POR QUÉ, POR QUÉ HAY TANTO HUMO? ( ) ¿QUÉ PASA, QUÉ PASA? ( ) ¿POR QUÉ HAY TANTO HUMO?

-¡Ah, Ah, ah, ah ah!

C.- ¿QUÉ PASA AQUÍ?

- NO SE ENTIENDE, habla en chino.

-Fábrica, casas.

C.- ¿LA FÁBRICA ECHA HUMO?

-Si.

-No fábrica, cuando fabrica una cosa y hace humo.

C.- Y SALE HUMO (BIS) ¿Y? ¿Y ESO ES BUENO?

-No.

C.- NO, POR QUÉ ¿NO RESPIRAMOS MEJOR CON EL HUMO?

(Hace una inspiración/expiración patente, ostensible) ¡EH!

-¡eh!

-No bien, no bien.

C.- NO BIEN ¿POR QUÉ?

-No tiene vitaminas. RISAS.

C.- NO TIENE VITAMINAS, EL HUMO NO TIENE VITAMINAS

¿SEGURO? NO TIENE VITAMINAS.

RISAS DE TODO EL GRUPO.

C.- Y CUANDO FUMAMOS, ¿QUÉ?

-Eso mal.

C.- ESO NO TIENE VITAMINAS, EL HUMO DEL CIGARRILLO\*- \*No\*- ¡AH! YO CREÍ QUE TENÍA VITAMINAS.

-Y así, ¡uhm!

-agua.

-agua contaminada.

-si.

-Si.

-Río

C.- AGUA O RÍOS CONTAMINADOS.

-Si.

-Si.

C.- ¿Y ESO ES DESARROLLO?

-Si, eso es desarrollo malo.

C.- ESO ES DESARROLLO MAL.

-Eso es desarrollo mal, desarrollo torcido.

C.-ESO ES, COMO DECÍA J, ESO ES DESARROLLO TORCIDO.

-RISAS.

- La casa, afuera, muy sucia. -C (bis)

-y huele muy mal. -C (bis)

- y la tierra explotada. -C (bis)

-Ojos no bien.

-C.- NO, NO LES SIENTA BIEN A LOS OJOS, A LA SALUD ¿Y AL BOLSILLO? ¿AL DINERO?

-al dinero mucho, mucho.

C.- ENTONCES, CUANDO TENGAMOS MUCHO DINERO ¿VAMOS A TRAGAR MUCHO HUMO?

-No, no. Una calle grande y hacer cosas para vender.

C.- PARA VENDER COSAS, PARA VENDER Y ESO NO ECHA HUMO.

-Si, si, esos si.

C.- SI, SI ESOS SI, LA FÁBRICA. YA. CH., NO NOS HAS DICHO NADA...

-Si.

C.- SI, SI NOS HAS DICHO Y MUCHO. HAS ELEGIDO UNA FOTO DIFERENTE. MUY BIEN, ¿ALGO MÁS, CH, SE TE OCURRE ALGO MÁS (BIS)?

-Si.

-solo poca gente.

-Poca gente, con moto no ver y morir de humo. Mucho humo y no se ve.

C.- Y HACE DAÑO A LA SALUD. MUJERES.

-Si.

-Cuando hay gente que monta en moto, hay mucho humo, no se ve cómo es la calle\*

-\*Con personas y con coche\*

-C.-Y LUEGO, BUMM, ACCIDENTE DE TRÁFICO.

-Si.

-BARULLO, NO SE ENTIENDE. Hablan en chino.

C.- AQUÍ, DÉJAME ESA, BB, DÉJAME ESA. AQUÍ  
¿ACCIDENTE DE TRÁFICO?

-No.

C.- AQUÍ, NO ACCIDENTE DE TRÁFICO Y AQUÍ, SI. BIEN.

-Si, más bonita.

C.- BIEN, AQUÍ VEMOS, AQUÍ NO VEMOS. AH, AH, AH, AH.  
AQUÍ YA ESTÁ DISPARANDO EL JEFE, AQUÍ YA CON UNA  
PISTOLA DISPARANDO. Risas ¿Y AQUÍ NO, AQUÍ NO  
DISPARAMOS?

-Aquí pobre. -C (bis)

-Aquí respiramos muy bien, aire muy bien.

C- AQUÍ RESPIRAMOS MUY BIEN, EL AIRE MUY BIEN, ¿y  
AQUÍ?

-aquí el aire muy mal.

C.- VALE, VALE, MÁS COSAS.

- NO SE ENTIENDE. Hablan en chino. RISAS.

C.- BUENO, TE HA TOCADO, A TU AMIGO L., LE HA  
TOCADO.

-Profe, ¿qué significa éste? RISAS.

-¿te gusta?

-A ver,

(no se entiende. Hablan en chino).

C.- ¿QUÉ SIGNIFICA ÉSTA (FOTO N° 1) COMPARÁNDOLA  
CON ÉSTA (N° 5) QUE TENÍAMOS HUMO Y NO  
RESPIRÁBAMOS? AQUÍ, RESPIRÁBAMOS MUY BIEN, AQUÍ  
( ) TENEMOS MUCHO DINERO PERO EL AGUA ESTABA  
SUCIA, -risas- ¡CHICOS! AQUÍ ¿QUÉ PASA AQUÍ?

-BARULLO. NO SE ENTIENDE. Hablan en chino.

-Silencio.

-Es como la... aquí

C.- ES COMO AQUÍ ¿Y CÓMO ES? **Foto nº 1**

-comemos.

-bebemos.

-dormimos. RISAS

C.- COMEMOS, BEBEMOS, DORMIMOS... Y NO SABEMOS MÁS ¿QUÉ MÁS? ¿QUÉ MÁS PODEMOS HACER AQUÍ? TENEMOS UN CONTA.... ¿SI?

-Canción.

-poca gente.

C.-POCA GENTE, NO MUCHO RUIDO. QUÉ MÁS-

-Es un pueblo.

C.- ES UN PUEBLO. A VER, QUÉ TENEMOS POR AQUÍ, EN LA CALLE ¿QUÉ TENEMOS?

-Aquí río.

-C AQUÍ RÍO

-aquí abajo.

C.- AQUÍ HAY UN RÍO Y CÓMO (NO SE ENTIENDE) Y ¿GENTE?

-Uno.

-C.- UNO ¿CÓNDE ESTÁ?

-Aquí.

C.- AQUÍ Y AQUÍ.

-Dos.

NO SE ENTIENDE. Hablan en chino

-C.- Y QUÉ MÁS ¿CÓMO ME MUEVO AQUÍ?

-No hay coches.

C.- NO, NO HAY COCHES, HAY BICICLETAS (recorre las fotos) AQUÍ, AQUÍ ANDÁBAMOS, AQUÍ NOS MOVEMOS EN BICICLETA...

-Aquí en coche.

C.- AQUÍ EN COCHE, AQUÍ EN MOTO- QUE NO VEÍAMOS Y NOS DÁBAMOS CONTRA LA PARED, VALE, VALE, MÁS COSAS. ¿QUÉ VEMOS AQUÍ?

-Con barco.



C.- AQUÍ CON BARCO.

-Aquí, aquí nada. –C (bis)

- ¡Aquí con basura!

C.- AQUÍ CON BASURA NO. NO, ESO NO ES BASURA ¡EH! -

Risas- ESO NO ES BASURA. AVER AQUÍ ¿QUÉ MÁS? ESTE ES DIFERENTE ¿QUÉ MÁS VEMOS AQUÍ? ¿QUÉ MÁS HAY AQUÍ?

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino

C.- ¿CÓMO L, A VER? QUE ALGUIEN LE TRADUZCA A L. ¿QUÉ HA DICHO?

-Aquí es (se está) muy bien

-Esta mañana, en la mañana.

C.- ESTAMOS EN LA MAÑANA, SI.\*

-\*Y tomar café, desayunar\*

C.- TOMAMOS CAFÉ, COMO AQUÍ, TRANQUILAMENTE ESTAMOS TOMANDO CAFÉ.

-Profe, aquí no hay café. –C (bis) sonriendo ¿QUÉ MÁS?

-Tu, tú, tu, tu (Sonido imitando a una bocina)

-BARULLO. NO SE ENTIENDE. Hablan en chino.

C.- QUÉ MÁS, QUÉ MÁS, QUE TE TOCA A TI. BUENO, TÚ NO HAS ELEGIDO, NO HAS ELEGIDO. TÚ CUÁ ELEGIRÍAS. ELIGE. ¡AH! ÉSTA, ÉSTA, ÉSTA ES LA TUYA. AVER, DIME ALGO. FOTO N°...

-RISAS barullo.

M.- AVER, ESCUCHAMOS A L.

C.- A VER, EL DESARROLLO, CÓMO ES ESTO ¿DÓNDE ESTÁ AQUÍ EL DESARROLLO? ¿QUÉ ES PARA TI EL DESARROLLO AQUÍ?

-No se.

-Aquí, a ver.

C.-MM, ATIENDE POR SI TIENES QUE TRADUCIR A L. ¡SCSSSSSS!

-España.

C.- ¿ESPAÑA? ¿PUEDE SER ESTO ESPAÑA, TÚ CREES QUE ESTO ES ESPAÑA?

-No.

- Habla en chino.

-Aquí.

- NO SE ENTIENDE. Hablan en chino

-Si. Italia.

C.- ¡DA IGUAL! ESTAMOS EN ESPAÑA ¿QUÉ PASA? QUÉ MÁS VEMOS, DINOS J., ¡BUENAS NOCHES! NO SE SI TE VAS A LA CAMA O TE HAS LEVANTADO, VENGA ¿QUÉ MÁS? ¿QUÉ TE SUGIERE? DESARROLLO. DESARROLLO. HÁBLAME DEL DESARROLLO AQUÍ.

- Habla en chino

-Nocturna gente

- Habla en chino.

C.- GENTE, NO TIENE GENTE, QUÉ MÁS

M.- ¡ESCUCHADLE, ESCUCHADLE!

-Silencio, mucho silencio.

C.- NO TIENEN GENTE, MUCHO SILENCIO...

-NO SE ENTIENDE. Hablan en chino

-Tiene muchos pájaros.

C.-MUCHOS PÁJAROS, HAY MUCHOS ANIMALITOS, LOS ANIMALITOS PUEDEN VIVIR (BIS) Y YP. ME QUITA DE LAS MANOS LA FOTO ¿QUÉ MÁS?

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- VALE, A VER, MUY BIEN. SCHSSS, SCHSSS. ¿A QUÉ SE PARECE MÁS ÉSTA, A ÉSTA, A ÉSTA? (falta esta) SI, PERO NO LA ELIGE NADIE. A VER, L., COMPÁRAME ESTA CON ESTA CON ESTA, Y LA DEL AMBIENTE Y ESTA, ¡AH! Y LA DE MM. A VER.

-Esa bonita.

C.- NO, PERO COMPÁRAME ÉSTA CON ÉSTA POR EJEMPLO.

-No

C.- ¿IGUALES?

- No (todos a coro)

C.- ¿POR QUÉ? ESTAMOS VIVIENDO AQUÍ Y ESTAMOS VIVIENDO AQUÍ, EH.

-Aquí no tiene(n) dinero.

-Ésta es más moderna.

C.- ¿ESTA ES MÁS MODERNA Y POR QUÉ, POR QUÉ?

-Aquí con chanclas. RISAS.

C.- ¿AQUÍ CON CHANCLAS? Y AQUÍ CON ZAPATOS. VALE, ¿QUÉ MÁS?

-Y aquí sin zapatos ni vestido.

-y muy verde.

C.- AQUÍ HAY VERDE Y AQUÍ NO HAY VERDE. MÁS.

- Y hay montañas. -C (bis) QUÉ MÁS.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- QUÉ MÁS ¿ALGO MÁS?

-Aquí casas.

-Casas bajas.

C.- AQUÍ CASAS BAJAS, MUY BAJAS Y AQUÍ NO TANTO.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- PERO ¿Y ESA?

M.- A VER, DEJADLE A LL., QUE NO VE

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.- COMPAREMOS ÉSTA CON ÉSTA ¿SON IGUALES?

-No (RESPONDEN TODOS A CORO)

C.- DIFERENCIAS...

-Este más bonito y éste más feo.

C.- BONITO Y FEO ¿POR QUÉ BONITO Y PORQUÉ FEO?

-Esa más moderna.

C.- ¿POR QUÉEEEE, POR QUÉ?

RISAS

-Aquí más gente, aquí poca gente. -C (bis).

-Aquí más silencio, aquí más ruido.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

- me gusta así.

C.- ESTA ES BB\* \*-Si-\* \*Y AQUÍ\* \*-si-\* \*AQUÍ VIVE BB.  
VALE -risas- BUENO YP., YA TE HAS ENTERADO DE QUÉ  
VA LA VAINA ¿NO?

RISAS

BARULLO NO SE ENTIENDE.

C.- FOTO, VENGA SI, FOTO. Y PENSANDO EN LA PALABRA  
DESARROLLO. MIRA, MIRA PARA ALLÁ. DESARROLLO.

-Desarrollo.

C.- MM., DILE LO QUE ES DESARROLLO.

- |Fatá, fa tá| (Repite Varias veces)

C.- VALE, ESO ES DESARROLLO.

- BARULLO NO SE ENTIENDE. Hablan en chino.

C.- MÁS, ATENTAS, ATENTOS. AQUÍ VIVE YP.

-Y yo también.

C.- A VER, DESARROLLO, POR QUÉ, POR QUÉ  
DESARROLLO AQUÍ.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- MM, ¿ME AYUDAS? ¿POR QUÉ HAY DESARROLLO  
AQUÍ?

RISAS.

-Hay gente muy poca.

C.- HAY MUY POCA GENTE, MUY POCA GENTE. MÁS, MÁS  
COSAS.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- POR QUE TIENES SUEÑO ¿Y QUÉ MÁS, ALGO MÁS?

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-Paisajes.

-Esto.

C.- PAISAJES, ESTO, MONTAÑAS BONITAS ¿QUÉ MÁS?

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

M.- A VER ¡ESCUCHAMOS A YP!

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.- ESTO ES LO QUE HA DICHO YP. AVER, MÁS COSAS, ÚLTIMA PREGUNTA O PENÚLTIMA PREGUNTA.

-Esto no es (no se entiende).

C.- HABÍAMOS ELEGIDO ÉSTA, ÉSTA. AQUÍ. ÉSTA NO, ÉSTA.

BARULLO

M.- A VER, ESCUCHAMOS. UN CHICO, UNA CHICA COMO VOSOTROS, CÓMO VIVE AQUÍ, ¿CÓMO VIVE AQUÍ EN EL PUEBLO DE YP? ¿YP., CÓMO VIVE UN CHICO, UNA CHICA COMO VOSOTROS AQUÍ? ¿QUÉ HACE, QUÉ HACE UN DÍA NORMAL? ¿Y QUÉ HACE AQUÍ?

C.- A VER, RÁPIDO, VENGA. M., Y ACABAMOS. C.- A VER YK ¿? QUÉ HACE UN CHICO COMO TÚ VIVIENDO EN CUALQUIERA DE ESOS SITIOS ¿CÓMO VIVE, QUÉ HACE?

-A casa a dormir.

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.- AQUÍ, AQUÍ.

-Calle.

-A comprar ropas y a casa con mis amigas.

C.- EXACTO, AQUÍ NOS LEVANTAMOS Y NOS VAMOS A COMPRAR ROPA.

-Por la noche, hotel a ver disco.

-y.

C.- NOCHE A LA DISCO SE VAN. YA.

-Canción.

C.- CANCIÓN Y BAILE.

-y tiene hambre.

C.- Y A COMER HAMBURGUESAS, MUY BIEN, A COMER HAMBURGUESAS.

-Y el parque de atracciones.

C.- MUY BIEN, Y EL PARQUE DE ATRACCIONES. QUE NOS VAMOS Y QUE NOS LO TIENE TODO ABIERTO. ESTUPENDO, MÁS. AQUÍ (F n° 5) ¿QUÉ HACEMOS?

-A casa a dormir.

C.- A CASA A DORMIR PORQUE NO PODEMOS RESPIRAR ¿QUÉ MÁS?

Risas.

-Enferma.

C.- ENFERMA, AQUÍ ENFERMAMOS. Y TENEMOS QUE IR AL MÉDICO. QUÉ MÁS.

-Tiene accidentes.

C.- ACCIDENTES, TENEMOS ACCIDENTES PORQUE NO VEMOS AL DE AL LADO, AL DE AL LADO NO LO VEMOS.

-A los 50 años, morir.

-y morir.

C.- A LOS 50 AÑOS MORIR ¿Y AQUÍ? (Están comparando fotografías)

-Aquí a los 90.

C.- ¡A LOS 90!

RISAS. BARULLO.

-Aquí 120, aquí 100.

C.- AQUÍ 100.

-Aquí 100.

-Aquí 120.

-Mejor.

C.- MEJOR, MEJOR. AQUÍ DONDE MEJOR AQUÍ VIVIMOS 120 AÑOS.

-Si, mucho trabajo.

C.- Y AQUÍ TRABAJAMOS MUCHÍSIMO. ¿QUÉ MÁS HACEMOS AQUÍ?

-Si.

-Reír mucho.

C.- PERO NOS REIMOS MUCHO AQUÍ, NOS LO PASAMOS MUY BIEN.\*

-Pero nos morimos.

C.- 120. AQUÍ NOS MORIMOS A LOS 120 ¡EH! AQUÍ DURAMOS HASTA LOS 120, MUY BIEN ¿QUÉ MÁS?

-Éstas.

C.- AQUÍ YA HEMOS DICHO QUE A LOS 50 ¡BUFF! MORIMOS.

-Nuestro año, Pistola.

C.- AQUÍ PISTOLA, AQUÍ NECESITAMOS PISTOLA PARA DEFENDERNOS.

-Eso.

C.- ¿Y AQUÍ NO?

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-Aquí no.

C.- AQUÍ NO. EN EL RESTO SI.

-Aquí. -Barullo- (no se entiende) ventaja.

-Profe, aquí peleas.

C.-AQUÍ DICE BB QUE AQUÍ ACCIDENTE, NOS CORTAMOS LA MANO. ACCIDENTE DE TRÁFICO. ACCIDENTE LABORAL.

-Cortamos esto, no contentos

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.-CORTAMOS LA MANO Y NOS CORTAMOS LOS BRAZOS AQUÍ. EN LA FÁBRICA NOS CORTAMOS. ¿QUÉ MÁS? AQUÍ ACCIDENTES.

-Aquí la mano, tiene muchas...

-Serpientes

-No, no, trabajamos en la tierra, la mano áspera ¿no? Las manos de trabajo, callos, callos en la mano.

- No suave.

-y...

C.- ASÍ QUE NO LLEGA A LOS 120 AÑOS. AQUÍ MUY BIEN, MÁS COSAS ( ) ¿YA ESTÁ? MÁS

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

M.- ¿ESTUDIAN LOS CHICOS? -BARULLO- C- ESCUCHAD, ESCUCHAD. EN NINGÚN SITIO NOS HEMOS IDO A ESTUDIAR, BB, BB, BB, EN NINGUNO DE LOS TRES SITIOS NOS HEMOS IDO A ESTUDIAR ¿NO ESTUDIAMOS EN NINGÚN SITIO?

-Universidad.

C.- ¿DÓNDE, AQUÍ, LA UNIVERSIDAD?

-Si aquí, también estudiar.

-C.- SI AQUÍ, TAMBIÉN ESTUDIAMOS.

-Si.

-No.

-Y aquí no, aquí no estudiamos, vale.

-No.

-Trabajar.

C.- MUY BIEN, ALGO MÁS.

- No, nada más.

-No más.

C.-HEMOS HABLADO DE QUE LAS CIUDADES CRECEN ¿Y NOSOTROS NO CRECEMOS?

-Si.

-Si.

C Y NO HABÉIS HABLADO DE ESO ¿CÓMO CRECEMOS? CRECER.

- dice crecer en chino.

C.- MM, LA PALABRA CRECER ¿SE LA TRADUCES A TODOS? CRECER, DESARROLLO EN NOSOTROS. CRECER. ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?

-22.

C.- YO 55. CRECER. DE 22 A 55.



RISAS

C.- CRECER ¿QUÉ SE OS OCURRE DE ESO? ¿CÓMO CRECEMOS?

-Alimentos.

C.- COMEMOS, COMIENDO, COMEMOS.

-Si.

-leche.

RISAS

C.-PERO ¿DÓNDE CRECEMOS, PARA ALLÁ O PARA ALLÁ?

RISAS.

-Para allá. RISAS.

-No todos con....

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-baloncesto.

C.- JUGANDO A BALONCESTO. HACIENDO DEPORTE. HACIENDO DEPORTE CRECEMOS.

-Si.

-Si, eso es sano.

C.- SANO, EL CUERPO SANO ¿QUÉ MÁS, CRECEMOS? ¿QUÉ MÁS?

-Cerebro.

C.- EL CEREBRO ¿QUÉ ES ESO? ¿QUÉ ES ESO DEL CEREBRO, CÓMO?

-Memoria.

C.- MEMORIA ¿QUÉ MÁS?

-No (no se entiende).

C.- DICCIONARIO.

-Pensar, pensar.

-Cómo pensar

-Pensar qué, profe.

C.- PENSAD, VOSTROS PENSÁIS ¿QUIÉN PIENSA MÁS VOSOTROS O YO? O NO. ¿QUIÉN PIENSA MÁS, POR QUÉ?

-vosotras.

-tú.

C.- POR QUÉ

-Porque es más mayor.

C.- ¿Y QUÉ TIENE QUÉ VER ESO, EL SER MAYOR CON PENSAR MÁS?

-Más mayor, pensar mucho. Y tiene trabajo y niño y niña y...

C.- ¿Y VOSOTROS QUÉ PENSÁIS?

RISAS.

-Jugar.

-Nosotros pensar en estudio.

C.- SI, SOBRE TODO TÚ, SOBRE TODO TÚ. MUY BIEN ¿QUÉ MÁS SE OS OCURRE?

RISAS.

C.- VOSOTROS ¿SOIS NIÑOS?

-Si.

C.- ¿TÚ ERES NIÑA, L?

-Si, señorita, chica.

C.- ESO ¿TIENE ALGO QUE VER CON CRECER? NIÑO.

-si, niño.

C.- AQUÍ TENGO UN NIÑO, AQUÍ TENGO UNA... ¿QUÉ DIJISTE TÚ? UNA CHICA, Y AHÍ UNA SEÑORITA Y AQUÍ UNA SEÑORA ¿Y QUÉ DIFERENCIA HAY?

-No profe, muchacha.

-¿QUÉ MUCHACHA? VOSOTROS. VALE Y QUÉ DIFERENCIA HAY CHICO, MUCHACHA, SEÑORITA, SEÑORA.

-niño.

C.- NO NIÑO, LO DIJISTE TÚ. ¿QUÉ MÁS?

SE ESCUCHAN RUIDOS COMO DE GOLPES SOBRE LA MESA.

-Hombres.

C.- HOMBRES ¿TEENMOS AQUÍ HOMBRES, MUCHACHOS, JÓVENES?

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- ¿QUÉ DIFERENCIA, QUÉ PASA AHÍ, HAY DESARROLLO AHÍ, HAY CRECIMIENTO?

Barullo, no se entiende.

C.- CÓMO ES ESO. NIÑO, MUCHACHO, SEÑORITA, SEÑORA, ¿CÓMO ES ESO?

-Niño así, andar así, como animales a cuatro pies. Mayor a dos pies.

C.- CON CUATRO PIES, LOS NIÑOS NO SABEN ANDAR.

-eso. BB.

- más viejo, tres. Ciempiés 100. Y como ha...\*

C.- MUY BIEN

-Y nosotros, vosotros con dos.

-risas.

C.- muy bien, EMPEZAMOS CON CUATRO, SEGUIMOS CON DOS Y TERMINAMOS CON TRES. Y ESO ES DESARROLLO, ESO ES CRECIMIENTO. MUY BIEN. QUÉ MÁS, MAS COSAS, MÁS IDEAS. DESARROLLO, CRECIMIENTO.

Risas

M.- MM., BUSCA LO QUE HAS DICHO DE PENSAR, LO QUE HAS HABLADO DE PENSAR

-Los niños muy muy..., no duro, no duro luego

-huesos\*

-\*huesos.

-Es que no sabe español. Solo chino.

-más viejo así (dramatizando)

C.- HUESO MENOS DURO, HUESO MÁS DURO Y HUESOS ENCORVADOS. SI, ESO ES EL CRECIMIENTO TAMBIÉN, ¿VALE?

-Si.

- Negro y luego pelo blanco.

C.- EL PELO NEGRO Y EL PELO BLANCO. ESO ES POR FUERA DEL CEREBRO Y POR DENTRO ¿QUÉ PASA? LA CABEZA POR FUERA PELO BLANCO ¿Y POR DENTRO?

- Niño suave, muy, muy suave.

C.- SI LA PIEL

-Muy, muy suave y viejos así.

C.- ARRUGADO, NO SUAVE. ARRUGAS, ARRUGAS. INSISTO. ¿Y LA CABEZA POR DENTRO, QUÉ LE PASA, QUÉ LE PASA CUANDO VAMOS CRECIENDO? ¿POR DENTRO, QUÉ LE PASA CUANDO VAMOS CRECIENDO, AL PENSAMIENTO, QUÉ LE PASA?

-Aquí viejo

-Corazón.

M.- CORAZÓN C.- CORAZÓN ¿QUÉ LE PASA AL CORAZÓN?

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- EL CORAZÓN, ADEMÁS DE LATIR ¿QUÉ PASA?

-El viejo no puede asustar porque mata el corazón de infarto.

C.- SE ASUSTA ¿Y VOSOTROS CON QUÉ OS ASUSTÁIS?

-Fantasmas.

C.- ¿CON FANTASMAS? POR EJEMPLO ¿QUÉ FANTASMAS?

- ¡Uh! ¡Uh! ¡Uh! ¡Uh!

-pues...

RUIDOS.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- BUENO, ¿HASTA AQUÍ? ¿ALGUNA COSITA MÁS? A VER, PARA TERMINAR OS VAMOS A DAR UNA HOJA EN BLANCO. ATENDEMOS, ATENDEMOS. HOJA EN BLANCO Y VAÍS A HACER UN DIBUJO CADA UNO. EN 5 MINUTOS.

-¡Jo!

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- ¿CUÁNTO TENEMOS, 10 MINUTOS? 10 MINUTOS. UN DIBUJO A LÁPIZ. SIN COLORES.

- ¿De qué profe?

C.- DE LO QUE HEMOS HABLADO. TÚ INTENTA EXPLICARLE A ALGUIEN LO QUE HEMOS HABLADO A TRAVÉS DE UN DIBUJO.

M.- LO QUE ES PARA TÍ DESARROLLO.

C.- VENGA, RAPIDITO. UN DIBUJO SIN PONER EL NOMBRE,  
¿VALE? NO HACE FALTA PONER EL NOMBRE.

-Ya

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.- UN DIBUJO.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- 1, 2, MÁS, 3, 4, (LÁPICES) VENGA. UN DIBUJO RÁPIDO.

RISAS alusiones a la ropa.

C.- ESTÁ DORMIDO TODAVÍA.

-Otro.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

Risas.

C.- FALTAN TIZAS. TOMA ¿FALTA ALGUIEN CON LÁPIZ?

LL ¿TIENES LÁPIZ? MM ¿NO TE MUEVES? ¡EH! CÓMO

ESTÁS, VENGA, OTRA, OTRA. ¿YA ESTÁ TODO EL MUNDO?

CH. ¿LÁPIZ? L ¿LÁPIZ?

M.- GRACIAS, ESTÁ MIRANDO EN EL DICCIONARIO

-NO SE ENTIENDE. Habla en chino.

C.-UN DIBUJO.

RISAS.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino). Un dibujo claro ¿No?

-Ese lo que es.

C.- VENGA, RÁPIDITO, AUNQUE SEAN 4 LÍNEAS NO  
IMPORTA. LO QUE TÚ PIENSAS QUE ES EL DESARROLLO.

- No se.

C.- SI, SI SABES. NO SEAS TÍMIDA. MIRA. ¡MM, COMO UNA  
GRAN PINTORA!

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- 3 LÍNEAS, LO QUE SE TE OCURRA. VENGA.

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

C.- ¡VAMOS LL!

--NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

M.- NO TIENE POR QUÉ SER IGUAL, ES LO QUE TÚ  
PIENSAS. DISTINTO DE L., DISTINTO DE MM.

C.- DISTINTO, DIFERENTE ¡EH!

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

-NO SE ENTIENDE. (Habla en chino).

RISAS

C.- MUY BIEN, ADELANTE. SIN MIEDO, SIN MIEDO,  
VAMOS, VAMOS, SIN MIEDO.

Risas.

HABLAN EN CHINO MIENTRAS DIBUJAN.

C.- LL. VENGA.

-No.

C.- NO, QUE NO SE TE OCURRE NADA ¿NO DIBUJAS?  
VENGA, MUÉVETE. NO SEAS TAN DESANIMADA.

RISAS

M.- MUY BIEN.

CONTINÚAN HABLANDO EN CHINO

C.- MUY BIEN, MUY BIEN, VENGA, LL., MUY BIEN, BB.

C.- 1, 2, 3 –TIMBRE- YA ESTÁ. MUY BIEN, FENÓMENAL,  
GENIAL. MIRA QUÉ BONITO. ¿QUÉ ES NO SABEMOS SI  
MONTAÑAS U OLAS?

-Olas.

BIEN, MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

---

**TRANSCRICIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN IV (GD IV).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 15/05/07.

INTRODUCCION. COMO OS HE DICHO, YO ESTOY INVESTIGANDO EN LA UCM LO QUE PENSAIS, LO QUE PIENSAN LOS CHICOS COMO VOSOTROS SOBRE LO QUE ES EL DESARROLLO.

PODEIS EMPEZAR. VAMOS A TENER PARA ELLO DE UNA HORA, PRIMERO HABLAMOS Y EN LOS 10 ÚLTIMOS MINUTOS HACEIS UN DIBUJO SOBRE LO QUE VOSOTROS PENSAIS QUE ES EL DESARROLLO. QUÉ ES PARA VOSOTROS DESARROLLO. QUÉ ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA.

PODEIS EMPEZAR.

ML.- Las chicas primero. Comenta algo en su idioma a MJ.

( ) Venga, empezad, una de vosotras dos.

V.- Yo no digo nada.

M.- NO PASA NADA ¡EH! DI LO PRIMERO QUE TE VENGA A LA MENTE. CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO ¿TU QUÉ HAS PENSADO? ¿EN QUÉ HAS PENSADO?

V.- Pues en la..., no se, en los países pobres y que se desarrollan mal y eso. En el mal desarrollo, y en que hay mucha enfermedad y... cosas así.

M.- ¡AJÁ! Y TU ¿QUÉ HAS PENSADO?

ML.- Pues yo en acabar con las guerras, en curar la enfermedad que ahora, por ejemplo están...la SIDA y todas esas enfermedades que son muy... muy abundantes ¡AJÁ!

Pues, ¡eh...! Cosas nuevas que facilitan la vida de los humanos. O sea, lo que sea, y poco más.

A.- Que hay países con más suerte que otros (paralelamente Ml traduce a su compañero) Tienen más posibilidades de, de, de trabajo, de, que no tienen más enfermedades que

otros porque unos tienen dinero y cosas para curarse y para ayudarse y otros no.

V.- La igualdad de todo el mundo, que no hay.

M.- QUE NO HAY DESDE TU PUNTO DE VISTA.

V.- NO.

( )

M.-ESTÁS DE ACUERDO, AVER, MIRA, OS VOY A PEDIR UNA COSA, AHORA CUANDO HABLEIS DECÍS VUESTRO NOMBRE PARA QUE LUEGO YO IDENTIFIQUE A LA HORA DE ESCRIBIR. ¿TU ERES?

Mj.- Mj.

M.-MJ. ¿QUÉ PIENSAS TU DEL DESARRPOLLO?

Mj.- Lo mismo que todos.

ML.- Es que no entiende muy bien...

M.- EXPLÍCASELO TÚ

ML.- (TRADUCE). (RISAS DE TODOS)

M.- POR FAVOR, TU TRADUCE LO QUE ESTAMOS HABLANDO.

ML.- Ya, ya se lo he dicho, dice que nada.

M- SI, LO PRIMERO QUE A ELLA LE HA VENIDO A LA MENTE CUANDO TU LE HAS DICHO LA PALABRA DESARROLLO. ¿DE DÓNDE ESRES, MJ?

ML.- (traduciendo) De Armenia.

M.- Y EN ARMENIA ¿CÓMO SE DICE DESARROLLO EN ARMENIO?

ML.-“Sargachu”

M.- “Sargachu” ¿QUÉ QUIERE DECIR?

ML.- Riendo. Desarrollo. (Como dándolo por supuesto)

M.- A VER, Y QUÉ ES PARA TI DESARROLLO, “SARGACHU”

( )

M.- BUENO, TRANQUILO ¿QUIERES AÑADIR ALGO A LO QUE HA DICHO A.?

ML.-Estoy de acuerdo con ella y...



M.- ¿EN QUÉ ESTÁS DE ACUERDO?

ML.- Pues en lo que ha dicho. Pues es que... De los países, que unos tienen más suerte que otros, que tienen más... probabilidades de..., de salir adelante, que..., de ganarse la vida y de curarse con sus enfermos, vaya, De vivir bien y a gusto.

M.- ENTONCES, UNA SOCIEDAD DESARROLLADA  
¿QUÉ ES PARA TI?

ML.- Pocos conflictos, muy pocas enfermedades, casi ninguna que no se pueda curar, igualdad...

M.- IGUALDAD, IGUALDAD EN QUÉ. ¿EN LA ALTURA DE LOS EDIFICIOS?

ML.- Risas. Entre los humanos. ( )

M.- Y QUÉ QUIERE DECIR ¿QUÉ SON IGUAL DE ALTOS, IGUAL DE GORDOS?

ML.- Igual de importantes.

M.- Y LA IMPORTANCIA ¿CON QUÉ TIENE QUE VER PARA TÍ? **TIMBRE**

ML.-Pues, por ejemplo, que todo el mundo los juzgue iguales, por ejemplo, si es de otro país no le juzguen mal, por ejemplo es, por ejemplo, de otro color que no le juzguen mal... y todas esas cosas. Discriminación, que no haya discriminación, vaya.

M.-QUE NO HAYA DISCRIMINACIÓN POR SER DE OTRO PAÍS, POR SER DE OTRO COLOR, POR SER MÁS ALTO\*

ML.-...\*O menos alto, o más gordo ( )

M.- ¿PORQUÉ MÁS?

( )

ML.- ¡HABLAD VOSOTRAS TAMBIÉN!

M.- A VER ¿ESTÁIS DE ACUERDO CON MELS?

V.- Si, pero no en todos los países hay eso, aunque sea mucho o poco, pero hay.

M.- EN TODOS LOS PAISES HAY ¿QUÉ?

V.- Discriminación.

ML.- pues eso digo, que no haya

M.- QUE NO HAYA DISCRIMINACIÓN. MUY BIEN.  
PARA VOSOTROS ESO ES UNA SOCIEDAD  
DESARROLLADA

ML.- Si

M.- QUE NO HAYA DISCRIMINACIÓN POE SER  
ALTOS, BAJOS, POR SER DE OTRO PAÍS POR SER DE  
OTRO COLOR.

ML.- Si.

M.- PORQUÉ MÁS COSAS PUEDE HABER  
DISCRIMINACIÓN.

V.- porque no se, igual\*

ML.- \*Por ser más listo, menos listo.

V.- Si, por dinero, también más rico, más pobre.

M.- POR DINERO, ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO  
QUE DECIMOS, LO ENTIENDES BIEN, MJ.?

ML.- No pasa nada, yo lo que sea le traduzco. (Habla con  
Mj.)

ML.- Dice que está más o menos de acuerdo con lo que  
decimos y ya está.

M.- MUY BIEN. TU NOMBRE ERA...

V.- V..

M.- A VER, V., DE LO QUE HEMOS ESTADO  
HABLANDO ¿QUIERES APORTAR ALGO?

V.- No, estoy de acuerdo con todo, porque...

M.- PUEDES ESTAR EN DESACUERDO ¡EH! POR ESO  
ESTAMOS HABLANDO VARIOS. PUEDES ESTAR DE  
ACUERDO EN GENERAL Y NO DE ACUERDO EN UN  
MATIZ

V.- Si.

ML.- ¿ALGUNA OTRA PREGUNTA?

M.- OS VOY A PASAR UNAS FOTOS, LAS VAIS MIRANDO A VER SI OS PARECE... ASPECTOS DE SOCIEDADES QUE ESTÉN DESARROLLADAS.

ML.- (Inaudible) SONRISAS, RISAS. (Da la vuelta a la foto nº1 que tiene otra por detrás: una cabina de camión tirada por tirada por una yunta de vacas) RIE. Se reparten las fotos, las observan.

M.- NO LE DES LA VUELTA ( ) ¿QUÉ PIENSAS DE ESA FOTO?

(ML Traduce para Mj., hablan entre ellos).

ML.- Dice que es un país muy pobre, poco desarrollado.

M.- ¿POR QUÉ?

ML.- Porque no tiene gasolina (risas) No, porque no hay coches, no porque los coches y la gasolina y todo eso cuesta dinero y ahí no se lo pueden permitir.

M.- ¡AJÁ! Y ¿CREES QUE NO ES DESARROLLADO? PERO... ¿Cuál ES...? ¿PARA QUE SIRVE LA GASOLINA Y LOS COCHES?

ML.- No se, si para servir no... Pero vas más a gusto..., más tranquilo..., más rápido..., más todo.

(Ml. habla con Mj. en su idioma)

M.- A VER. ELEGIS UNA ¿CON CUAL OS QUEDAIS? ¿Cuál OS GUSTA?

V.- Yo con esta

ML.- Espera.

M.- TÚ CON ESA. A VER, V., ¿Cuál TE QUEDAS TU, CUAL TE GUSTA?

(Ml. va traduciendo simultáneamente a Mj.)

M.- MUY BIEN, V. ¿PORQUÉ HAS ELEGIDO ESA?

V.- PUES...\* (Duda entre la nº 1 y la nº 5)

M.- NADA, TRANQUILA, ¡LA QUE TU QUIERAS!

(Hablan M y V en su idioma)

V.- He elegido esta (fotografía nº 5) porque hay muchas fábricas y las fábricas dan humo. Hay mucho humo y eso. Y

pues el humo... contamina. Y eso influye para la gente y es malo.

M.- BIEN ¿PORQUÉ NO LA HAS ELEGIDO TÚ?

ML.- Yo porque a mí la contaminación no, no me gusta.

M.- NO TE GUSTA.

ML.- No. No me gusta no, me parece muy mal y eso, sobre todo tantas fábricas en un mismo lugar. ¡No!

M.- TÚ ¿HAS ELEGIDO...?

ML.- La foto nº 6.

M.- A VER ¿PORQUÉ HAS ELEGIDO ESA FOTO?

ML.- Porque esto es más natural..., la playa, el mar y me gustaría vivir en un lugar como este.

M.- TE GUSTARÍA VIVIR EN UN LUGAR COMO ESTE. ¿POR QUÉ?

ML.- Porque si, porque me gusta el mar y... porque no hay muchas fábricas aquí, no hay contaminación y se está bien, se estaría bien.

M.- A VER, V., TÚ HAS ELEGIDO LA Nº 1 ¿POR QUÉ?

V.- Pues... a ver, yo la había elegido... pues porque...

(Hablan en su idioma) porque es más difícil (muy bajito) y bueno pues porque... la gente que se ve aquí, sabes que utiliza menos coches... que va la gente más en bicicleta y hay sitios especiales... y aquí la gente está en el mar, también se ve, y sabes, y hay menos contaminación por los medios de transporte y eso.

M.- HAY MENOS CONTAMINACIÓN POR LOS MEDIOS DE TRANSPORTE. A VER, A.

A.- Yo pues bueno aquí si que hay contaminación por los coches pero\* (el resto habla bajito en su idioma)

M.- A VER. ESCUCHAMOS A A.

A.- \*Tiene un alto nivel de vida.

M.- TIENE UN ALTO NIVEL DE VIDA. ¿POR QUÉ? ¿POR LOS EDIFICIOS ALTOS?

A.- No, por la economía y todo eso.

M.- VER PORQUÉ ¿QUÉ TIENE ECONOMÍA?

(HABLAN ENTRE ELLOS)

A.- Porque tienen un gran presidente que piensa por su país

M.- ¿POR QUÉ HAS ELEGIDO LA N° 8?

ML.-Porque a el le gusta. Le gusta mucho el barco, el agua

y

No se, los edificios altos y es precioso todo.

M.- ¿CÓMO VIVEN LAS PERSONAS QUE VIVEN AHÍ  
UN DÍA NORMAL Y CORRIENTE?

ML.- ¿Dónde, en mi foto?

M.- Si

ML.- Pues gastando mucho dinero y... (Habla con Mj. y traduce) Pues no se, gastando mucho dinero, perdiendo algo de tiempo en el transporte... pero, pero en general, bien, a gusto.

M.- ¿VIVEN IGUAL LAS PERSONAS QUE TIENEN MÁS DINERO QUE LAS MÁS POBRES? ¿LAS QUE MEJOR VIVEN, VIVIEN IGUAL QUE LOS QUE PEOR VIVEN EN ESA CIUDAD, EN ESA SOCIEDAD?

ML.- Pues en esta yo creo que si porque\*

M.- Pregúntale a tu amigo. (Traduce y pregunta)

MJ.- Que no. No viven igual las personas aquí

M.- ¿Y LOS DISCAPACITADOS, SABEIS DISCAPACITADOS? PERSONA CON ALGUNA DIFICULTAD.

ML traduce.

ML.- MJ. Que dice que los discapacitados estos, que pueden vivir aquí... por ayuda, con ayuda de las gentes que les cuiden.

M.- ¡AJÁ! CON AYUDA DE LAS GENTES QUE LES CUIDEN. SEGUIMOS. ¿QUIÉN QUIERE SEGUIR, CONTINUAR?

ML.- ¿sobre qué?

M.- LO QUE ESTÁBAMOS HABLANDO...

V.- ¿Sobre como viven?

M.- UN DIA NORMAL

ML.- Pues en una ciudad como esta (6) me imagino que la gente... Aquí igual hay gente más mayor que jóvenes y pues, se levantarán, harán lo que tengan que hacer... se darán un paseo si tienen tiempo libre, trabajarán un poco y se pasarán el día en algunos barcos porque esto es... algo de..., vaya, que aquí no todo el mundo puede estar.

M.- VIVEN IGUAL LOS VIEJOS, LOS MAYORES...  
VOSOTROS PODÉIS OPINAR DE LA FOTO.

ML.- Pues los mayores no creo que vivan igual que los jóvenes, porque los jóvenes tendrán que trabajar mucho más, hasta que tengan sus casas..., todo lo que quieran; y los mayores ya como tienen sus casas y... y su tiempo lo dedican para ellos..., pues se divertirán más, ¡eh! Tendrán más tiempo libre ( ) ¡Solo tengo que hablar yo! ¿O qué?

V.- Pues yo creo que aquí la gente un día normal lo vivirá bastante mal, por lo menos creo yo, pues porque la contaminación y todo el polvo que saldrá de ahí y todo eso pues no podrán..., sabes, el aire no será puro y no podrán respirar bien. No se podría vivir bien ahí.

M.- LA OTRA...

V.- Esto, pues yo creo que si se podría vivir bien. Pues porque hay menos contaminación en el transporte y eso, la gente vivirá más sana y tiene más tiempo. Y sale más, creo yo.

A.- Pues será una vida bastante dura porque para llegar a un sitio hay que salir mucho antes, porque con los coches, con el tráfico... es muy difícil.

ML.- (BAJITO). Se ha acabado la cinta (de la grabadora analógica)

M.- Se ha acabado, MUCHAS GRACIAS. VAMOS A CAMBIARLA ( ) CONTINÚA.

ML.- Ahora ni siquiera se conocen.

A.- Aquí la mayoría no se conoce porque son muchos y..., no todo el mundo vive igual. Por ejemplo, si nadie te conoce, si te caes, pues igual ni siquiera te van a ayudar ni nada y...

M.- ¿EN LA VUESTRA, SE CONOCEN?

ML.- No, no creo.

V.- No.

ML.- En las ciudades grandes poca gente se conoce. En esta (la fotografía nº 1) puede, pero... puede.

M.- EN LA 1 PUEDE ( ) MUY BIEN. ¿PORQUÉ NO HABÉIS ELEGIDO ESTAS OTRAS, LA 7, LA 9, LA 4?\*

ML.-Diferente modo de vida.

M.- ¿EN ESTA SE CONOCEN LAS PERSONAS?

V.- Si.

ML.- Si.

A.- Si

ML.- Son como países muy, muy pequeños o\*

V.- \*O poco desarrollados.

ML.- Poco desarrollados.

M.- POCO DESARROLLADOS, ¿POR QUÉ?

ML.- Por la economía, por el lugar donde les ha tocado nacer.

V.- Es que apenas hay edificios y..., y la comida y todo con lo que se alimentan pues lo tienen que cultivar... y todo eso

A.- No tienen (inaudible)

V.- Y no tienen suficiente dinero, sabes, para poder hacer las casas\*

ML.- \* y eso es así

M.- ¿PARA QUÉ?

V.- Para poder hacer casas y construir cosas así

M.- ¿PERO TIENEN CASA AHÍ?

V.- Si, pero son demasiado pequeñas.

A.- Y pocas.

V.- Tipo chozas.

ML.- Por eso, y ahí, igual les falta agua corriente en casa, electricidad y (hablan en su idioma)

M.- ¿Y AQUÍ? (foto nº 4)

ML, MJ.- Pues ahí es una casa de campo. Ahí no mucha gente se conocerá porque será alejado de..., del pueblo. Un lugar muy tranquilo... (habla con Mejack) El día les pasará muy tranquilo, con pocas, con pocas cosas que hacer...

V.- Poca contaminación, sin ruido.

ML.- Y muy divertido

MJ.- (habla con MI en Armenio)

M.- ¿DE QUÉ VIVEN?

ML.- Aquí (fotografía nº 4) Aquí viven de las riquezas que les habrán dejado sus familias. Porque esa casa es bien grande para...\*

A.- (ininteligible).

ML.- Hay riquezas de familias, herencias o algo así.

M.- Y EN LA 6 ¿DE QUÉ VIVE LA GENTE?

ML.- En la 6. Aquí pues trabajando, generalmente, trabajo de... de cargar y descargar mercancías, de... de conducir barcos o hacer algo así. O (pensativo)...porque aquí, cultivos y esas cosas no. Entonces...,o en algunas oficinas..., en un banco, construcción... y ya está.

M.- AQUÍ (EN LA 8) DE QUÉ SE VIVEN

ML y MJ hablan entre ellos traduce MI.

Mj.- En oficinas y cosas así. Hoteles y... hoteles, oficinas.

Risas y silencio.

M.- ¿PIENSAS LO MISMO, A.?

A.- Si, de tiendas, no se, de hoteles...\*

ML.-Hoteles, oficinas y tiendas grandes, supermercados ( )

M.- V.

V.- Lo mismo, y también de la navegación, también.

M.- ¿Y EN LA TUYA?

A.- En la mía. Pues la gente viviría mayormente de trabajar en las fábricas...



M.- LOS HOMBRES ¿DE QUÉ VIVEN LOS HOMBRES?  
¿QUÉ HACEN LOS HOMBRES Y LAS MUJERES Y  
LOS NIÑOS O LOS ABUELOS?

V/A.- Pues yo creo que los hombres pues según... Aquí,  
Sabes, en la foto, están trabajando en la fábrica, creo yo, y  
las mujeres cuidando la casa porque otra cosa que  
fábricas..., aquí no se ve nada más. La mayoría son fábricas  
y eso.

M.- ¿Y EN LA 1?

ML.- ¿Cuál es la 1? ¡ah!

V.- Pues aquí ¡Pchssss! Pues tiendas pequeñas y de  
oficios\*

ML.- \*De oficios muy pequeños\*

MJ.- Habla en su idioma.

ML.- Un bar muy pequeño.

M.- LE TRADUCES, POR FAVOR.

ML.- Que dice que esto es Francia o algo así.

M.- ¡AJÁ!

V.- Y un lugar muy tranquilo y...\*

M.- A., TU PIENSAS QUE VIVEN ASÍ

A.- Ahí, si.

M.- Y LOS MAYORES. ( ) LOS ABUELOS.

A.- Tendrían más tranquilidad y...\*

ML.-...\*Pasando el día en la calle rápido y con los amigos,  
jugando a las cartas.

A y V.- Entreteniéndose con algo.

(Hablan en su idioma)

M.- ¿HABRÍA MUCHOS RICOS Y POBRES O SERÍAN  
MÁS O MENOS TODOS IGUAL?

V.- No, habría más o menos todos iguales.

A.- En la mía (1) harían lo mismo que..., lo mismo, igual  
que en esa foto, en oficinas y periodismo también, y habría  
más ricos que pobres seguramente, porque es una ciudad  
grande.

M.- ¿QUE TE PARECE A TI, QUE HABRÍA MÁS RICOS QUE POBRES?

A.- Pues de los que tienen trabajo y no, no se... Que habría más ricos, porque aquí (FOTO Nº 3) cuesta dinero comprar una casa, o, trabajando en algo.

M.- ¿A VOSOTROS OS PARECE QUE HABRÍA MÁS RICOS QUE POBRES?

V.- Si.

M.- EN LA 3, EN LA FOTO DE A...

ML.- Si porque aquí ahí, en esa foto los pobres... no se podrían costear las casas.

V.- Si, porque no tienen dinero para pagar eso.

M.- ¿Y DÓNDE ESTARÍAN LOS POBRES?

A.-En las calles\*

V.-...\*Si\*

ML.-...\*En las calles o en otros países..., o ¡yo que se!

(Silencio largo) ML. habla con Mj.

ML.- ¿Alguna otra pregunta?

M.- ¿CÓMO VIVIRÍAN SUS HIJOS?

ML.- Sus hijos... ¿de los ricos o de los Pobres?

M.- DE TODOS.

ML.- Pues yo creo que ahí, habría discriminación de ricos y pobres ( )

¡Hablad un poco vosotros también, o qué! (cansado)

V.- Pues yo creo que los niños, los hijos irían a centros..., a centros escolares que fuesen así, más desarrollados, más grandes y..., no se, no vivirían muy bien creo yo, porque al haber tanta construcción y eso, pues irían más..., no se..., como...

A.- Y también habría más peligro. Podrían salir menos, eso también les perjudicaría.

M.- ¿ESTÁS DE ACUERDO? ¿ALGO MÁS?

ML.-Pues que..., nada.

M.- A VER CHICOS. DE TODO LO QUE HEMOS HABLADO ¿QUÉ SERÍA UNA SOCIEDAD DESARROLLADA PARA VOSOTROS? AQUELLA QUE PERMITE...

A.- Vivir bien, que no nos falte nada.

V.- Y que no haya contaminación\*

ML.- Discriminación, que no haya discriminación.

V.- Yo creo que la ideal sería la 1.

M.- LA Nº 1 PARA TI SERÍA LA IDEAL ¿PORQUÉ?

V.- Pues porque se ve, ¿sabes? La gente vive bien, por lo menos, sabes, se les ve bien, no hay contaminación y...\*

A.- Parece tranquilo.

V.- Si\*

ML.- Mucha gente aquí se conoce y tendrá muchos amigos y poca diferencia de sociedad.

V.- Y sería más o menos todo igual, todo la igualdad con otras personas. ( )

M.- ¿CÓMO CONSEGUIRÍAMOS LLEGAR A ESA SOCIEDAD, POR EJEMPLO? ¿TODOS ESTÁIS DE ACUERDO? ¿TÚ TAMBIÉN TE QUEDARÍAS CON LA 1?

A.- No.

M.- NO, ¡AH! ¿POR QUÉ? ESA PARA TI ¿ES DONDE MEJOR SE VIVE, ES LA SOCIEDAD MÁS DESARROOLLADA?

A.-Donde mejor (se vive) no, pero no se..., me gusta más (inaudible) (cogen las fotos y hablan entre ellos susurrando)

M.- ¿Dónde MEJOR SE VIVI ES AHÍ?

A.- Bueno donde mejor, no para todas las personas, para las personas que ya tienen trabajo y entonces hay más sitios para donde ir.

M.- LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS ¿Cuáles SON?

ML.- Los países ricos, los que más poder tienen. Hablan susurrando. ( )

M.- ANTES HAS DICHO\*

V.- ¿El qué?

M.-LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS SON DONDE...

A.- Donde no hay discriminación ni nada de eso.

M.- Y DONDE...

A.- Se vive bien, no se...

ML.- Igualdad, hombre, igualdad

V.- Igualdad. ( )

M.- ¿CÓMO SE RELACIONAN ENTRE ELLOS? ¿QUÉ NORMAS TIENEN? AHORA QUE ESTÁIS HABLANDO DE IGUALDAD ¿QUÉ LEYES?

ML.- ¿En qué foto? ¿En todas?

M.- EN LAS DESARROLLADAS ESTÁBAMOS HABLANDO

ML.- ¡AH! Pues que los ricos por una parte y los pobres por otra. ( )

M.- ¿DE ACUERDO?

V.- No, no siempre.

M.- NO SIEMPRE...

(HABLAN EN SU IDIOMA)

V.- Entonces, no sé, juntarte con la gente. Depende como, según le caigas a uno pues, así seguirás con el, no porque seas más...pobre o más rico.

M.- ¡AJÁ! CÓMO LLEGARÍAMOS A CONSEGUIR LA SOCIEDAD DESARROLLADA ¿CÓMO, CÓMO SE LLEGARÍA?

V.- Pues habiendo igualdad, sin discriminar a nadie\*

A.- Apoyándose unos a otros\*

ML.- Pero yo creo que eso es... ( ) Eso o no se va a hacer, o si se hace nosotros no lo veremos. Eso seguro.

M.- ¿TU CREES? ESTÁS DE ACUERDO CON EL.

V.- Si porque..., la gente pues no se, sabes.

A.- La gente dice una cosa pero luego hace otra

V.- Si.

M.- ¿POR EJEMPLO?

V.- Cuando te dicen, por ejemplo, yo que se, cuando llevas algo..., no sé, unas veces te dicen, te dicen ¡Qué camiseta más bonita! Y van y dicen luego... !Buaff que fea es! No se qué, y así, y dicen luego...

A.- Y muchas veces, a mí nunca me ha pasado pero... vienen y te dicen que quieren ser tu amiga no se qué y después te dejan de lado y eso...

V.- Pues no se... y quizás cuando... cuando le necesitas...  
(hablan entre ellos)

M.- BIEN, PARA VOSOTROS DESARROLLO ES, POR EJEMPLO, UN EJEMPLO LA 3, LA 1, ¿LA 5 TAMBIÉN ES DESARROLLO?

V.- No.

M.- ¿POR QUÉ?

ML.- Es desarrollo, esto es desarrollo pero..., mal desarrollo. O sea, aquí esto hace 30 años o 40, estas fábricas serían difíciles de construir, de mantenerlas. Pero ahora se han podido hacerlas pero contaminan más de lo que\*

A.- \*Excesivamente.

ML.- Más de lo que debería. Carraspeo.

M.- ¿Y ES MALA LA CONTAMINACIÓN?

V.- Si

ML.-Si. Si porque aunque nosotros no la suframos, la gente la va a sufrir dentro de 200 años o así, como mucho\*

M.- Y...

ML.- \*pues que... tendrán más enfermedades.

V.- Será difícil salir adelante.

ML.-No tendrán tanta libertad de hacer lo que quieran...No podrán salir a la calle...ciertas horas del día ( ) (hablan en Armenio).

M.- ¿POR QUÉ?

ML.-Porque si por ejemplo, por lo que sea, se rompe la capa de ozono. Por ejemplo, es un ejemplo y caen los rayos del sol, por ejemplo, habrá ciertas horas que no puedas salir a la calle porque sea muy mala o muy perjudicante. Aquí la gente, por ejemplo, si sigue así, dentro de unos..., dentro de unos cuantos años, la gente por ejemplo, niños como nosotros que hayan vivido allí y después y ya tengan hijos puede que algunos hijos ya sean... minusválidos, nazcan minusválidos.

V.- Mal desarrollados

ML.-Por ciertas enfermedades y esas cosas.

(Habla con Mj.)

M.- ¿QUIERES TRADUCIR POR FAVOR LO QUE HA DICHO?

ML.- ¡Eh! Nada.

M.- BIEN, ENTONCES. CÓMO CONSEGUIRÍAMOS UNA SOCIEDAD DESARROLLADA QUE ES LA 3, LA 1, LA 5, NO. LA 6 ¿ES DESARROLLADA?

ML.- Si

M.- ¿LA 8?

ML.- También.

M.- TAMBIEN ES DESARROLLADA

ML.- Yo creo que si.

M- BIEN. LA 4, LA 7, LA 2 Y LA 9 NO SON DESARROLLADAS O SI SON DESARROLLADAS.

ML.-La 4 si.

M.- ¿LA 4 SI?

A.- La 4 si, pero la 7...\*

M.- ¿POR QUÉ, POR QUÉ?

A.- ¿EL QUÉ, LA 4?

ML.-Porque hay países pobres que no se pueden permitir casa como esta no... aunque esto puede que sea un país pobre, o tropical, o algo así por las palmeras y todo eso.

Pero...la economía no es de este país. O sea, con el dinero que se ha conseguido hacer esta casa, por ejemplo. Esta casa no se ha conseguido hacer en este país.

M.- ¿POR QUÉ?

ML.-Porque no, porque en ese país no... no se puede, no...

M.- NO SE PUEDE...

ML.- No se puede ganar tanto dinero como por ejemplo en otros países.

M.- V.

V.- Opino lo mismo. Pues porque en los países pobres es más difícil conseguir todo ese dinero para, sabes, para construir una casa por ejemplo como esa. Pues porque se ve que no tienen suficiente dinero como para construirse su propia casa y... y no pueden... sabes, no pueden comprar su propio alimento y la tienen que cultivar.

A.- La gente en estos países no trabaja, trabaja para si mismos, para conseguir alimentos o cosas para hacer la casa. Porque no creo que haya trabajo ahí, que haya personas que paguen O....

V.- Pero en ese ejemplo, lo mismo que ha dicho M., que es alguien de otro país que ha comprado un sitio para construir su casa para, no se..., ir de vacaciones o algo así.

M.- ¡AJÁ!

ML.-Para poder vivir en un... Porque los países pobres tienen mucha... mucha, muchos lugares muy bonitos y todo eso. Pero, pero, me refiero a la naturaleza, pero en lo que es economía y eso no...

M.- ¿Y CÓMO CONSEGUIRÍAMOS QUE ESTAS FOTOS FUERAN DESARROLLADAS? La 4, la 7, la 2...

ML.-Eso sería un trabajo muy difícil. Eso, o los países que estén más desarrollados, que tengan más dinero o les ayuden o que ellos, por ejemplo que pongan un negocio y que los trabajadores sean de los países pobres y así, y salgan adelante o, o que vayan los ricos de aquí a comprar cosas,

tierras de allí para construirlos Pero entonces ya, ya no será lo mismo porque la gente ahí ya... ( )

M.- ¿QUÉ?

ML.-Pues que no, pues que no, no les sentará bien que por ejemplo los ricos, todos los ricos de aquí vayan a comparar cosas ahí..

A.- Porque ellos donde se van, se van a meter, porque si ellos no tienen dinero para comprar, y los ricos hacen las casas y ponen su precio, no tendrá (inaudible)

V.- Es como si alguien vende su...

ML.- Yo creo que lo mejor que podrían hacer es por ejemplo, es poner un negocio o algo, algo grande, y que los trabajadores sean de estos países, de los países estos pobres y así vayan...

M.- ¿Y ESA ES LA MEJOR MANERA DE CONSEGUIR DESARROLLO?

ML.- Yo creo que si, porque de otra manera... ¿Quién les va a regalar las cosas?

M.- ¿Y PARA TI V.?

V.- También porque allá es muy difícil ganar dinero y... lo mejor sería, sabes, que fuesen a trabajar pero que trabajasen, sabes, como personas normales y decentes y que no les tratasen como si... como. Sabes, como si no fuesen personas, como si fuesen robots y, entonces que trabajen como personas normales y ganen su propio dinero para poder construir sus propias casas y sus casas y ganar su propio alimento.

M.- ¿A TI DE QUÉ MANERA TE PARECE QUE SE PUEDE CONSEGUIR DESARROLLO, LAS PERSONAS QUE VIVEN EN LA 9, O EN LA 2 O EN LA 7, O EN LA 4?

A.- Es que yo no sé, pocas veces...\*

ML.-Es que por ejemplo si te refieres a desarrollar el país sería lo que digo yo. Que vaya gente de aquí y pongan un



negocio y que los trabajadores de aquí trabajen ahí. Pero si quieres que se desarrolle la gente, pueden hacer eso, o que emigren a otros países\*

V.- \*Y luego\*

ML.-\* Y trabajen en, por ejemplo en países más ricos y con el dinero que ganen o se vayan a su país o yo que se, o que se queden ahí, pero, pero que sigan trabajando para un futuro mejor.

A.- O mandar personas de otros países desarrollados para que, no se, construyan colegios y todo eso, y que les ayuden construyendo, construyendo cosas y luego poco a poco, pues...

M.- ESTOS NO TIENEN COLEGIOS...

A.-No sé porque no creo, (sea), que haya una persona que sepa, sabe, lo que saben los demás, sabes, o si ha crecido aquí la vida (no se entiende) le enseñaron, no sé, a no ser que... venga una persona de algún otro país y les enseñe.

M.- PARA TI VICTORIA CÓMO SE PUEDE DESARROLLAR UN PAÍS

V.- Lo mismo, porque... !Buaffff! ¡Qué difícil de explicar!

M.- CREO QUE TE EXPLICAS MUY BIEN ¡EH!

V.- ¿Yoooo? (Con incredulidad)

M.- SIII (Con seguridad y confianza)

V.- A mi me parece muy difícil pero (muy bajito, casi un susurro)\*

ML.- (muy bajito) \* difícil de explicar, fácil de mentir/sentir?

M.- EN DOS PALABRAS. ( ) O EN 20, COMO QUIERAS.

V.- ¡BUFF!

ML.- (HABLA BAJITO EN SU IDIOMA)

V.- Pues yo creo que lo mejor sería que por ejemplo, los centros de (la) ayuda de otros países que sean más, más desarrollados y eso. Pues que... que vinieran, que fuesen

allá y que por lo menos ayudasen a construir centros de educación y todo eso y edificios... para la gente... para que los niños pudiesen aprender y entonces, al ser mayores pudiesen (subjuntivo) tener un trabajo para poderse ganar la vida.

ML.- Es que en todo tiene que ver el dinero porque poner un negocio en otros países cuesta dinero; viajar allí, también cuesta dinero; llevar el material, -porque en esos países no creo que se pueda fabricar para hacer el material que se necesita, depende de qué fábrica sea-, todo eso es dinero. Entonces noooo. Nosotros por ejemplo no podemos hacer nada...

M.- NOSOTROS ¿QUIÉNES?

ML.-Los..., los niños por ejemplo\*

M.- NO PODEIS HACER NADA

ML.- Más que desarrollar, más queee... en aceptarles, en no discriminarles y...

M.- ¿A QUIÉN?

ML.- A la gente de estos países

M.- ¡AJÁ! BIEN

ML.-Aceptar sus culturas y ya está. ( ) Porque en desarrollar estos países se necesita muchas cosas.

M.- ¿QUÉ PAÍS TE PARECE que es ESTE?

ML.- No se, esto es Asia, India o china o...

M.- A TI

V.- (LO ACERCA) India, Nueva York

A.- Yo creo que también.

M.- TU INDIA. ( ) BIEN. PALABRA FINAL, DESARROLLO ES:

A.- Indiferencia.

V.- Igualdad, indiferencia.

ML.- Igualdad

( )

M.- MUY BIEN, VALE. PUES AHORA SI OS PARECE VAMOS A DIBUJAR LO QUE PARA VOSOTROS ES DESARROLLO. POR EL OTRO LADO, EN EL MISMO FOLIO, EN EL MISMO FOLIO. (VUELVEN LAS HOJAS, FICHA DE RECOGIDA DE DATOS) SI OS QUEREIS APOYAR EN UNA... ¿TE QUIERES APOYAR PARA ESTAR MÁS CÓMODO. VENGA, TENEIS 5 MINUTOS PARA DIBUJARLO? ¿DE ACUERDO?

ML.- Sea lo que sea ¿no?

M.- CLARO, LO QUE A TI TE PAREZCA QUE REFLEJA LA IDEA QUE TU TIENES DE DESARROLLO.

Hablan bajito en Armenio.

M.- 5 MINUTITOS.

Risas, hablan sobre todo Mels y Mejack. Dibujan. ( )

ML.- ¿Se va a hacer esto más días?

M.- EN PRINCIPIO, NO. ¿TE GUSTA?

ML.- Está bien. ¿Y cuántos días, años lleva usted haciendo este trabajo, investigando?

M.- YA LLEVO UN TIEMPO.

ML.- ¿7 AÑOS?

M.- NOOO, ESTE AÑO. ( ) OS QUEDAN 2 MINUTITOS.

ML.- ¿Por qué tanta prisa?

M.- NO TENEMOS MÁS TIEMPO, PERO SOIS CAPACES DE HACERLO.

V.- ¡Y CON LA BIEN QUE DIBUJO!

M.- YO CREO QUE HACES LAS COSAS MEJOR DE LO QUE TU TE CREES ¡EH!

(Hablan bajito en armenio) ( )

M.- ¿A QUÉ HORA TOCA EL TIMBRE?

V.- A y cinco o a y diez, creo.

M.- ¿DÓNDE TENÉIS CLASE, AQUÍ O EN EL OTRO EDIFICIO?

A.- En el otro edificio.

ML.- No pasa nada, que por perder una clase...

M.- TIENEN QUE VENIR OTROS COMPAÑEROS.  
UN MINUTITO, UN MINUTITO OS QUEDA.

M.- MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA  
COLABORACIÓN. VUESTRAS INTERESANTES  
APORTACIONES.

## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN V (GDV).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 15/05/07.

M.- VAMOS A HABLAR UN POQUITO SOBRE LO QUE VOSOTRAS PENSAIS QUÉ ES EL DESARROLLO Y DESPUÉS VAMOS A HACER UN DIBUJO CADA UNA. PARA EL DIBUJO VAMOS A DISPONER DE 5 MINUTOS.

VUESTRA OPINIÓN ES IMPORTANTE. TAMBIÉN ES IMPORTANTE QUE LA REFLEJEÍS EN EL DIBUJO.

-Que, a ver, que es el desarrollo ¿no? Creo que es algo que con el tiempo va creciendo. Supongo que para mejor, vaya. Y ya está. Y (no se entiende) pues será diferente. Ya está. E identificarlo, pues, será diferente.

- Yo creo que el Desarrollo es algo positivo para la sociedad y que siempre es para mejor.

- Pues yo estoy de acuerdo con mis compañeras que es.... lo mismo, vaya, que es positivo para la sociedad, que a medida que pasa el tiempo pues se va desarrollando más.

- Yo me llamo C. y pienso lo mismo que ellas.

- ¿QUÉ ES DESARROLLO PARA TÍ?

- Algo que empieza por poco, que va creciendo y que va a mejor normalmente.

( )

- ALGO QUE VA CRECIENDO. ¿PUEDES PONERLE PALABRAS A ESE ALGO?

- Industria.

- (Risas) Ese algo es, no se, la sociedad se desarrolla, cambia la forma de pensar, no se. ( ).

- INDUSTRIA, SOCIEDAD, CAMBIO DE FORMA DE PENSAR...

- Cambios de vida

- Yo, el desarrollo... Pues no sé. Igualdad entre todos los géneros.

(    ) Risas.

- ¿QUÉ ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA PARA VOSOTRAS?

- Lo que va mejorando con el tiempo, tiene avances\*

- \*Claro, como, más tecnología y eso.

(    ) Risas

- CÓMO ES UNA ZONA, UNA SOCIEDAD DESARROLLADA, UN PUEBLO, UN PAÍS, UNA CULTURA DESARROLLADA ¿CÓMO ES?

- Pues una cultura que... una sociedad en la que conviven distintas culturas y es tolerante cada una, con todas.

- Que es tolerante. Que a pesar de que piensen diferente, pues han... han tenido avances, no se, se han desarrollado.

- Mejor, tienen mejor nivel de vida.

- Que no hay discriminación porque sean de otro color o pensar de otra manera.

-No tiene nada que ver la discriminación porque hay países muy desarrollados donde existe mucha discriminación.

- Ya, pues por eso. El desarrollo, yo pienso, que tendría que tener parte de eso, en cuanto a igualdad de género, color y todo eso (no se entiende)

- IGUALDAD DE GÉNERO, COLOR Y...

- Religión, raza. (    ) Risas

- ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE ELLA DICE?

- Si.

-TE PARECE QUE UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES AQUELLA QUE..., DECÍAS...

- Que no discrimina a nadie\*

- Es lo que tiene que ser una sociedad\*

- Es lo que ha dicho ella, una sociedad desarrollada, pues también.

- Es lo que se busca\*

- Pero no es lo que es posible ni lo que hay actualmente.

-Si.

- ¿QUÉ ES LO QUE BUSCA?

-Se busca la igualdad entre todos, un estado en el que todo el mundo sea feliz, con lo que es, (con) lo que tiene\*

- claro una Clase media.\*

-\* Y que nadie esté mejor que nadie. Eso es lo que se intenta buscar pero no se, no se consigue tan fácil. Aunque haya nuevas tecnologías, aunque haya... siempre va a haber discriminación... cosas de esas.

( )

-DISCRIMINACIÓN Y COSAS DE ESAS ¿QUÉ COSAS?

- Pues discriminación hacia la mujer, por las religiones, siempre va a haber unos más y otros por debajo\*

-Más alto.

( )

- MÁS ALTO, QUE HA CRECIDO MÁS...

-Socialmente.

- No, por encima. Risas.

- Socialmente, siempre hay una clase más y una clase menos.

-S., CONTINUA, ESTABAS DICIENDO UNA COSA MUY INTERESANTE.

- Ya no me acuerdo.

- Que siempre hay alguien por encima de los demás, pues eso.

- ¿ESO ES DESARROLLO, UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

- No.

- No.

- No.

-Eso es ir hacia atrás.

- ¿CÓMO VIVEN LAS PERSONAS MAYORES, LOS NIÑOS, LOS DISCAPACITADOS, LAS MUJERES, LOS HOMBRES EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

-Tienen más facilidad que en otros, que las personas que no viven en ese mundo, o sea, los que están más desarrollados tienen más facilidad para hacer sus funciones, que por ejemplo los pobres.

-Tienen mejores atenciones.

-Mejores atenciones técnicas pero no humanitarias.

( ) ( )

-LA VIDA COTIDIANA, UN DÍA NORMAL Y CORRIENTE DE UNA PERSONA QUE VIVE EN ESA SOCIEDAD QUE ES DESARROLLADA ¿CÓMO ES?

-Pues levantarse, trabajar, si vive en una ciudad grande pues no tendrá tiempo para ir a casa a comer pero..., pues cuando coma pues volverá al trabajo otra vez, salir, hacer su tiempo de ocio y descansar porque lleva todo el día. Creo yo.

O en paro.

No se lo que hace una persona en paro (Risas) Es verdad.

Buscar trabajo ¿no?

Cobrar el paro hasta que se le acaba y cuando se le acaba, pues va a buscar trabajo. Que así le pagan sin trabajar.

( ) ( )

A VER, QUÉ MÁS HACE UNA PERSONA A LO LARGO DEL DÍA, DE UN DÍA NORMAL.

Depende de quién sea no tiene tiempo ni para divertirse o para realizar lo que le guste. Tiene demasiadas cosas que hacer.

POR EJEMPLO...

Pues un empresario que está muy ocupado o..., no se.

Una madre que trabaja.

Exactamente.

Tiene que ocuparse de su trabajo y luego de la familia. ( )



Y de la casa.

¡Hum! Si.

( ) ( )

HEMOS HABLADO DE UNA MADRE, DE UN EMPRESARIO, DE UN PARADO, DE UN TRABAJADOR... ¿QUÉ MÁS PERSONAS, QUÉ MÁS TIPOS DE PERSONAS HAY EN LAS SOCIEDADES?

Los niños.\*

\* Y los abuelos. (dos alumnas a la vez)

\* Y los abuelos.

A VER, QUÉ HACEN.

Mi abuelo ahora está jubilado.

A veces se encargan de los nietos.

Si, porque como los padres no les pueden cuidar, a veces, se encargan de ellos, de los nietos, o van si tienen, por si tienen limpieza o algo, pues van a cuidarla. Y, pues, no se, también en los ratos que tienen libres, si los tienen pues pueden ir a jugar a las cartas. Y a tomar un café o algo.

¿Café?

Es lo que hacen los jubilados. Toman cafecito. (susurrando).

( ) ( ) ( )

-¿VIVEN TODOS IGUAL EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

- No.

- No.

- No, porque hay unos que tienen más dinero.

- No.

- No.

-Si.

- SE TRATA DE QUE HABLEIS. NO TENEIS PORQUÉ ESTAR TODAS DE ACUERDO EN TODO ¿EH? NO TODOS VIVEN IGUAL

-No

¿Quiénes VIVEN DIFERENTE?

-Los que tienen más dinero o los que tienen menos.

-VIVEN DIFERENTE EN RELACIÓN A QUE TENGAN MÁS O MENOS DINERO...

-Depende de la edad\*

- \* De las actividades

-Hombre, cualquiera si tiene dinero, pues tiene mejor calidad de vida.

-También más cargas para desempeñar el trabajo, que una persona que está trabajando, ha acabado sus ocho horas y se va a su casa. Una persona que tiene, que es dueño de una empresa, tiene que encargarse de la empresa y está más estresado, pienso yo.

-Pero, por Ej., si tiene una mujer y la mujer no trabaja y le lleva el dinero a casa. Ella ¿qué hace en todo el día? ¿No? Tiene todo el tiempo del mundo para hacer lo que ella, lo que más le guste.

( ) ( )

- A VER, LA GENTE QUE VIVE EN DISTINTOS PAÍSES Y QUE PERTENECE A DISTINTAS CULTURAS, TIENE FORMAS MUY DIFERENTES DE ENTENDER EL MUNDO ¿ENTIENDEN DE IGUAL MANERA LO QUE ES DESARROLLO LAS PERSONAS QUE VIVEN EN UNOS LUGARES O EN OTROS?

- No.

- No.

-Bueno, si.

-Yo creo que las personas entienden por desarrollo pues una vida estable sin..., sin preocupaciones. Por la que puedan vivir sobradamente. Luego ya es, pequeños flecos que tienen en cada sociedad.

-S.

-¿Yo? No se.

-( ) ( )

- ENTIENDE IGUALMENTE LA GENTE QUE VIVE EN UNA CIUDAD GRANDE\*

-Pues es que no lo se.

- \* LO QUE ES DESARROLLO

- Si-

-\* O, EN UN PUEBLO CHIQUITIN?

- Hombre, en un pueblo pequeño, pues siempre hay menos desarrollo que en una ciudad grande, que no tiene tantas cosas y eso.

( ) ( )

- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

- Si.

-¿PORQUÉ?

-En una ciudad siempre va a haber más cosas, hay más gente, tiene que haber más cosas.

- ¿DESARROLLO ES TENER MÁS GENTE Y MÁS COSAS?

-No.

¿QUÉ ES?

-Para mí, desarrollo no es tanto un desarrollo tecnológico. Es más formas de pensar de las personas. No se, desarrollo, todo el mundo cree que entiende por algo positivo, pero después no todos entienden lo mismo por desarrollo. Si que es positivo, pero no, no lo mismo.

En un pueblo pueden estar muy desarrollados pero no de igual manera que el desarrollo que tiene una ciudad. Una ciudad puede tener mucho desarrollo tecnológico y a nivel de hospitales, y en un pueblo no tener esas facilidades y tener que ir a la ciudad, pero pueden estar muy desarrollados en ideas o, por ejemplo, ser muy tolerantes, no se.

- ¿QUÉ OPINAÍS DE LO QUE ELLA DICE? ¿TODO LO QUE ELLA HA DICHO LO SUSCRIBES? ¿TODO, TODO, TODO? ¿NO TIENES ALGO QUE MATIZAR?

( ) ( )

- ¿TODAS DE ACUERDO?

- Yo no.

- A VER, EXPRESA TU OPINIÓN.

-Es que desarrollo es una forma de pensar. Entonces, en lo que si que estoy de acuerdo es en lo que... cómo ha comparado la ciudad y el pueblo. Una ciudad puede estar muy desarrollada tecnológicamente y a la hora de pensar no. Y el pueblo pues si.

- A VER, ALGUNA MATIZACIÓN MÁS...

- No, pero también el desarrollo depende de en qué lugares lo veas es distinto. Seguro que gente, en el país España o Francia o algún país más desarrollado ya no piensa igual que África o algún país o zonas que sean más pobres en ese sentido. Que tengan menos materiales o menos cosas por tener.

-¿QUÉ COSAS?

- No se, por Ej., en países muy subdesarrollados, pues les falta incluso el agua, o ellos igual piensan que el conseguir desarrollo es llegar a tener algo con lo que poder alimentarse, o limpiar, o asearse, o algo. Y sin embargo en otros países, pues se piensa que es más tener más\*

- Avances\*

- \*Tecnología, varios avances.

- PARA VOSOTRAS ¿QUÉ ES DESARROLLO? PARA CADA UNA DE VOSOTRAS

-Progreso.

-Poco a poco, tener algo más.

-TENER ALGO MÁS, ¿EN QUÉ ÁMBITO? ESTÁBAIS ahí DESGLOSANDO ÁMBITOS.

- Nosotros tenemos un desarrollo más o menos neutro. No somos ni pobres ni ricos. Tenemos poco más de lo fundamental.

( ) ( )

-LO QUE ELLA DECÍA, POR EJEMPLO, LAS PERSONAS QUE VIVEN EN UNA SOCIEDAD DIFERENTE A LA NUESTRA, UNA CULTURA DIFERENTE A LA NUESTRA.

-Pues supongo, Para ellos desarrollo es tener... es diferente porque, claro, como ha dicho ella, en los países desarrollados lo fundamental ya lo tienen. Cada vez quieren más tecnología y los pobres quieren pues, \*

-Lo fundamental\*

- \*El agua\*

- \*O lo básico.

-El desarrollo para ellos es diferente (no se entiende) lo nuestro ya lo tienen (no se entiende).

-Otros no.

-HAS NOMBRADO ALGUNA SOCIEDAD DIFERENTE A LA NUESTRA

- Países de África, por ejemplo.

-¿QUÉ PAÍSES?

-Pues no se ahora.

-¿EN QUÉ PAÍSES HAS PENSADO?

-he pensado en general, no en un país.

- ¿ÁFRICA ES TODA IGUAL, ES LO MISMO CONGO BELGA QUE MARRUECOS, QUÉ REPUBLICA. SUDAFRICANA?

-No, no es igual.

- No

- No.

( ) ( )

- MÁS APORTACIONES ( ) ¿DE QUÉ VIVE LA GENTE EN LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS?

- Del trabajo.

.Del trabajo y de lo que ganan. Bueno, y cuando son pequeños sus padres, luego ya se independizan, empiezan a

trabajar y con lo que van ganando van (no se entiende) que no llegan.

-Del trabajo.

- ¿Y QUÉ TIPO DE TRABAJO?

-Depende de la formación que tengan.

-Claro.

- De todo tipo.

-Pues pueden trabajar de camarero o, no se, cualquier cosa.

-En servicios.

-Claro, en cualquier oficio.

-Hombre, mayormente en sector terciario y en secundario ¿no? Si es un país desarrollado, en el sector servicios, La mayoría de la gente. En hostelería, funcionarios, no se. Y luego por los obreros que trabajan en la industria y ya, en menor medida, sector primario, agricultura y ganadería.

( ) ( )

-¿DE QUÉ MÁS PUEDEN VIVIR?

-Hombre, supongo que de su familia.

-Claro.

-Porque (con) el trabajo empiezan a hacer su vida propia, personal

- Te toca la lotería.

( ) (Risas)

- ¿CÓMO VIVE LA MAYORÍA DE LA GENTE? QUÉ HACEN LOS HOMBRES, LAS MUJERES, CÓMO VIVEN LOS NIÑOS, LOS VIEJOS, LOS ENFERMOS, LOS DISCAPACITADOS?

- Cada uno lo que puede.

-Un hombre discapacitado no puede vivir como una persona normal, tiene más dificultades.

-Necesita ayuda.

-Tienen que acomodarle las cosas y ayudarle, si no, no puede salir adelante.

¿QUIÉNES?

-Su familia.

-O donde esté, en algún centro médico o algo.

-Y que le paguen.

-Debería colaborar todo el mundo, creo yo. De primeras, eliminando las barreras arquitectónicas. Por ejemplo, una persona va en silla de ruedas y no puede acceder a cualquier lado. Igual tiene que hacer un papeleo en algo y no puede subir más escaleras, no se. Yo considero eso fundamental ¿no?

-LAS SOCIEDADES, LAS CULTURAS DESARROLLADAS ¿DEJAN VIVIR A LAS SOCIEDADES FUTURAS, A LAS GENERACIONES FUTURAS?

- Yo creo que son muy egocéntricos, que son egoístas, siempre son ellos y los demás (no se entiende)

-¿QUÉ PENSAIS VOSOTRAS? ¿ESTÁIS DE ACUERDO CON ELLA?

-Si. No se. Son un poco egoístas, que piensan en ellos y luego ya....

-¿QUIENES?

-Pero somos también, porque a veces, no piensas en los demás.

-Pues eso. Todos.

-Si pensarían más en nosotros, harían, no sé, en nuestra generación, por ejemplo, harían campañas pronatalistas porque nosotras a este ritmo (Risas) Es verdad, a este ritmo, nosotras no vamos a llegar a tener una pensión porque no... a no ser que entre más inmigración o que tengan más hijos, porque es una sociedad gerontocrática y dentro de unos años vamos a ser muy pocos trabajadores y no va a llegar para nuestras pensiones. Entonces te tienes que abrir un plan de ahorros tuyo para tener una pensión en el futuro. Eso no es pensar en los demás.

-Es que, a ver, ahora hay mucho...(no se entiende) una persona mayor y cada vez hay más, por lo que dentro de unos años tendremos que pagar la jubilación de muchas personas y estaremos trabajando poca gente.

-¿EN DÓNDE?

- En el país.

-En España.

-Eso es una opinión es una sociedad, una población envejecida.

-¿y?

-Eso no es bueno, porque no se si vamos a poder seguir.

-Avanzar.

-Porque cuando eres mayor, ya no piensas tanto como cuando eres pequeño.

- Risas ( )

-ESTAÍS DICIENDO COSAS MUY INTERESANTES

( )

- Hombre, También depende, porque si eres mayor y no haces nada, pues tienes más tiempo para pensar.

-Pero. (Risas) Pero no te da para tanto como HOY.

RISAS

-Pobres personas mayores.

-¿Por qué?

-Porque en esta sociedad están un poco especial. En otras sociedades, con culturas más primitivas son la base, por ejemplo, de una tribu de África son las personas mayores. Se supone que son más sabias, que saben más y aquí están así, como un poco apartados-

-Hombre, de todo.

- (no se entiende).

-No se.

¿Y QUÉ SOCIEDAD ESTÁ MÁS DESARROLLADA? O QUÉ ES DESARROLLO PARA VOSOTRAS, AQUELLA SOCIEDAD QUE DEJA A LAS PERSONAS MAYORES



## APARTADAS O AQUELLA QUE LAS CONSIDERA Y LAS TIENE EN CUENTA

-Depende de qué tipo de desarrollo. Desarrollo tecnológico, desde luego que no. Pero son considerados con las personas mayores, no sé.

-Son menos egoístas, piensan más en los demás.

-¡uy! Porque tampoco tienen tantas cosas. Entonces, pues piensan en lo que tienen y ya está, no piensan en (no se entiende)\*

-\*Cuanto más tienes, más quieres y dejas a los demás por conseguir tu bien. Cuanto más tienes, más quieres, más quieres, más quieres, más quieres. Y si tienes poco, tienes que evadirte de otra forma que estés con tu familia, con los tuyos...

-Además, Si tienes poco, lo valoras más que si tienes mucho.

-Si, también.

- (no se entiende) se puede decir.

-ESTABAÍS HABLANDO QUE ES DIFERENTE, PARECE SER, EL TIPO DE DESARROLLO, DECÍAS TU, NO ES LO MISMO, DESARROLLO ECONÓMICO, D. SOCIAL, D. PERSONAL, D. HUMANO, D. SOSTENIBLE, D. TECNOLÓGICO, INDUSTRIAL, ME PARECE QUE HABÍAIS DICHO TAMBIÉN.

-No.

- No es lo mismo Desarrollo tecnológico que desarrollo humano.

-Un país puede ser muy pobre en desarrollo tecnológico y en desarrollo humano y eso muy\*

-\*avanzado\*

-\*Muy rico. Por ejemplo, lo que hemos dicho antes, que un pueblito pequeño, aunque no tengas tecnología, hospitales y cosas de estas, pues estás mucho mejor que en una ciudad.

Tú vas a una ciudad y nadie te habla. Tú vas a un pueblo y te habla todo el mundo.

-Claro, exactamente. Tropicza a alguien y te saluda, y en la ciudad, pues no.

-Y en estos pueblos,

- te miran mal. (en la ciudad)

-En los pueblos se conoce todo el mundo.

-Se ayudan entre ellos, en una ciudad no.

-¿HAY CONFLICTOS EN LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS?

- Más que en las no desarrolladas.

-Si, aunque hay competencia por ser el mejor en algo, en algún área.

- ¿CÓMO SE RESUELVEN LOS CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

-Con demandas absurdas.

-Con peleas.

-Y con armas.

-Subdesarrollado es hablando, porque no tienen otro modo de hacerlo.

-El problema es cuando, el problema nace entre un país desarrollado y uno subdesarrollado\* siempre va a (no se entiende)\* porque entonces ya sabes quien va a ganar y va a salir perdiendo, el que menos tiene.

-No hay más que ver lo que está haciendo el Busch con todos los países pobres, queda claro quién va a ganar.

( ) ( )

-VAMOS A RECAPITULAR UN POQUITO. ¿QUÉ SERÍA ENTONCES DESARROLLO CON TODO LO QUE HEMOS..., TODO LO QUE HA SALIDO AQUÍ, UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

-Lo ideal sería que se desarrollara humanitariamente y a la vez tecnológicamente, tener todos los avances en tecnología

y...., en cada persona, pues, ser amable..., y no pensar..., egoístas, pensar en los demás. Eso, creo yo, sería lo mejor.

-A VER, MÁS COSAS.

-Yo estoy de acuerdo.

-Yo también.

-Yo también.

- Yo también.

-Ni tener demasiado de una cosa ni de otra, sino que están equilibrados pero bien.

-Y LAS SOCIEDADES QUE NO ESTÁN DESARROLLADAS ¿CÓMO PODÍAN CONSEGUIR DESARROLLARSE?

-Con dinero.

- Con reforma.

-Pues ayudándoles.

-Con ayuda.

-Con ayudas.

- (no se entiende) con ayuda externa.

-Pero no suele pasar (ellos no quieren)

-En vez de comprarle los productos, que ellos te vendan minerales, por ejemplo, en bruto, pues ayudarles a crear industria y que lo vendan ya manufacturado y una industria.

-Pero no compensa.

-Ya, eso no compensa.

-Porque cuanto más tienen, más quieren. Y aunque tengan mucho, no quieren que los demás tengan, porque les puede hacer la competencia.

-Y que se lo paguen a... que se lo paguen al mismo precio que lo venden porque si no están haciendo explotación.

-¿QUE SE LO PAGUEN QUIÉNES?

-Los países desarrollados (suelen) traer cosas de los menos desarrollados ¿no? Y lo compran por muy poco dinero y lo venden por mucha cantidad. Eso tiene que estar más equilibrado.

-O las grandes empresas que llevan sus..., sus fábricas a países subdesarrollados, para conseguir el mismo producto con menos mano de obra.

-Claro.

.Así no estamos dejando que se desarrollen.

-Así si, (no se entiende) los mismos.

- exactamente.

-No es (no se entiende).

- A TU MODO DE VER ¿CÓMO SE PODRÍA CONSEGUIR? DESDE TU PUNTO DE VISTA QUE NO TIENE PORQUÉ SER EL DE LAS COMPAÑERAS.

- Los países desarrollados, sabes, que no sean tan egoístas y que empiecen a ayudar a los países subdesarrollados. Y lo demás, pues estoy de acuerdo con ellas.

-Lo mismo, lo que han dicho.

-SEGURO QUE PIENSAS ALGUNA COSA QUE PUEDES MATIZAR, A VER.

-No se.

-( ) ( )

-Ayudas. Que haya ayudas de unos países a otros.

-PALABRA FINAL. QUÉ ES DESARROLLO. DOS PALABRAS.

-Mundo igual.

-Lo mismo.

-No se, mejora para todos.

-Mejora e igualdad.

-Progreso e igualdad.

-Sin barreras.

-Hombre, yo creo que todo esto que hemos dicho aquí está muy bien, lo de ayudar a los países subdesarrollados pero yo creo que es porque no tenemos en nuestra mano el poder de hacerlo; porque ahora te dicen: si todos estos países se ponen al mismo nivel que el tuyo, tu calidad de vida va a

ser peor. Y entonces vas a hacer como que no, que no lo tienes en tu mano. Todo el mundo somos egoístas, o sea.

( ) ( )

-¿ESTÁIS DE ACUERDO CON ESTO QUE HA DICHO?

-Si.

-Un poco.

-En cierto modo si. Todos somos egoístas, miras por ti y estás en tu familia y siempre miras por ti, aunque te duela lo demás, pero tú eres tú.

-Sí, aunque ahora estemos diciendo esto, luego...., te dicen de hacer algo y..., a ver quién es el que...

-Depende, depende.

-Cómo lo haces.

-Siempre dices, tu bien y te da igual a los que perjudiques.

-¿PENSAÍS QUE ES ASÍ. QUE SI OTROS PAÍSES SE DESARROLLAN LOS QUE ESTÁN MUY DESARROLLADOS PERDERÍAN?

-Perderían algo.

-Algo.

-Algo.

-Algo, no todo.

-¿Y GANARÍAN ALGO?

-No.

-No.

-En todo caso perderían.

-Porque ya no recibirían tanta emigración, entonces, España, por ejemplo, se basa en, en los emigrantes porque hacen todos los trabajos que los españoles no queremos, y por eso estamos creciendo tanto económicamente. Si no tuviéramos tantos emigrantes, la población descendería considerablemente.

-Ya, pero si es muy elevado el número de inmigrantes, también puede quitar el trabajo a los españoles.

-Claro.

-Claro.

-Yo no pienso eso.

-¡Ah, yo si!

-Yo no estoy de acuerdo con eso.

( ) ( )

-CONTINUAD, QUE ESTO ES MUY INTERESANTE.  
NO TENEÍS PORQUÉ ESTAR DE ACUERDO, A VER.

- No.

- Yo creo que en España, ahora está tan bien por eso,  
porque vienen inmigrantes a hacer los trabajos que no  
queremos los españoles y (por eso) los españoles podemos  
tener una vida mejor.

-Ya, pero no todos los emigrantes trabajan.

-Claro.

-Claro.

-Tampoco los españoles.

-Aquí hay muchos inmigrantes, tienen hijos.

-Y por eso crece la situación de España ¿no?

-Si.

-¡Eh! Mi prima va a llevar a la hija a la guardería aquí\*  
exactamente\* y ellos tienen la guardería gratis y preferente  
y mi hija\*

-Risas. Mi hija. Risas

-Mi prima, se ha quedado sin plaza en el guardería porque,  
porque han venido unos inmigrantes que su madre no  
trabaja porque su padre no le deja trabajar porque son  
árabes, y total, que la mujer está en casa toda la mañana y el  
hijo quitándole la plaza a mi prima cuando ella tiene que  
trabajar.

-Pero una plaza (no se entiende) (no quita) un puesto de  
trabajo.

-Eso influye. VARIAS VOCES A LA VEZ, NO SE  
ENTIENDE.

-Ahora están los inmigrantes trabajando, no se, en..., de barrenderos, te pone a ti a hacerte barrendera y no lo quisieras, no lo cogerías...,

-no estarías...

-¡Hombre...!

-Pero si es.

-Si.

-Si lo tengo que hacer...

-Pero, por ejemplo, los inmigrantes\*

-Si estuvieras un tiempo, por ejemplo, dos meses de barrendero, cogías el paro. Y los inmigrantes trabajan el mismo trabajo por menos dinero, lo que quiere decir que los españoles tenemos más... oportunidades.

-Los extranjeros (no se entiende) pueden coger el paro.

-A VER, TU ESTABAS AL PRINCIPIO DE TODO ESTO, IBAS, HAS EMPEZADO A...

-Ya no me acuerdo, no se, yo, mi parte, lo de los trabajos, barrenderos, depende también quienes. Porque en España a nadie le gusta ser barrendero, pero a los extranjeros tampoco les gusta tener que trabajar en eso\*

-Pues por eso.

-Pues por eso, los españoles crecemos gracias a...\*

-¿TODOS LO EXTRANJEROS QUE VIENEN A ESPAÑA TRABAJAN EN LOS TRABAJOS MENOS CUALIFICADOS?

-No.

-Se, se vienen\*

-\*la mayoría\*

-\*marroquíes, georgianos y todo eso, la mayoría trabajan en los puestos...\*a no ser\* los que no quieren los españoles. Aunque los españoles trabajen en malos trabajos, pues los peores los hacen ellos.

- ¿EN TODO, O SOLO EN ESTA COMARCA, EN TODA ESPAÑA?

-Yo creo que si.

-Si.

- No.

-Por ejemplo, por A (nombre de un pueblo de la comarca),  
yo más por A (nombre de un pueblo de la comarca), A  
(nombre de otro pueblo de la comarca). Estas poblaciones.

-Por ejemplo, en ciudades, puede venir un empresario de  
otro país porque tiene que hacer negocios y es extranjero  
igualmente pero no está trabajando en... (no se entiende).

-El 90% de los extranjeros\*

-\*La mayoría si trabaja en los trabajos menos...

-Por eso crece España, creo yo.

-España crece por la inmigración.

-O es que, por ejemplo aquí, en A (nombre del pueblo  
donde se realiza el Grupo de discusión), Ahora vienen los  
chinos. Y si hacen los zapatos a menos precio, y la gente,  
como ahora hay menos, menos economía\*

-\*va a comprarse\*

-\*si, pero la gente lo compra. Si no lo comprase...\*

-\*pero porque hay menos economía, claro.

-Si no los compraría (comprase) a pesar de barato, si no los  
compraría, seguiría siendo igual.

-La gente los compra.

-Porque son más baratos.

-Claro, y porque hay menos dinero.

-Exactamente.

-Pero tienen todo el derecho del mundo a comerciar y a  
ganar dinero.

-Pero no (no se entiende).

-\*Están quitando trabajo a gente de aquí.

-claro, pero se los venden al mismo precio.

-Entonces (no se entiende).

- (no se entiende).

-Buff, buff



CONTINUAN HABLANDO. NO SE ENTIENDE.

-yo no los compro, ¡vamos!.

-Ni yo.

-CERRAMOS YA CON ESTO. QUÉ ES DESARROLLO Y YA NOS PONEMOS A DIBUJAR. DAOS CUENTA LAS COSAS TAN INTERESANTES QUE ESTÁIS DICIENDO. ¿QUÉ ES DESARROLLO?

-Igualdad.

- Igualdad para todo el mundo justo.

-Si.

-¿Y CÓMO CONSEGUIRLO?

-Es imposible. Yo pienso que creo que es imposible hoy en día conseguir..., una igualdad total es imposible.

-Si cada uno somos egoístas, porque somos egoístas. No se va a conseguir nunca.

-¿Y LAS SOCIEDADES EN SU CONJUNTO?

-También.

-También. Superegoístas.

-Si.

-Fíjate, lo de un pueblo contra otro pueblo, o un país contra otro país ¿sabes? Siempre hay esas medias en edades.

-Es que no somos tan simpáticos.

-En fútbol, en cualquier cosa, siempre hay competencia.

-En los pueblos mismo.

-¿TODO ES COMPETENCIA? LAS RELACIONES ENTRE DISTINTAS SOCIEDADES SON SIEMPRE DE COMPETENCIA

-Si.

-Si.

-Si.

-O de igualdad.

-O de conveniencia o de competencia.

-Hombre, claro.

-Más no hay.

-También hay de conveniencia.

-( ) ( )

-¿SOLO CONVENIENCIA Y COMPETENCIA?

-Hombre, amistad.

-¿Amistad?

-Amistad no igual que en Eurovisión votan los países por conveniencia.

-Si, y por estar al lado.

-Por estar al lado, por política, por lo que sea. Es todo conveniencia en este país, en este mundo. Siempre se busca la conveniencia. Tienes que buscar tu bien.

- (no se entiende).

- (no se entiende).

-Si, estoy de acuerdo

-Risas

-S., DECÍAS...

-Si, nada, que antes había dicho que era todo competencia y ahora dice que es todo conveniencia.

-Competencia o conveniencia, me da igual.

-¿SOLO ESE TIPO DE RELACIONES CABEN ENTRE LAS SOCIEDADES, EN LOS PAÍSES MAYORITARIAMENTE?

-Si.

-No se.

-Es que se suele basar en eso. –TIMBRE.

-PALARA FINAL. RISAS. TENEÍS HASTA LAS DOCE Y CUARTO ¿NO? ¿QUÉ HORA ES?

-Y cinco.

-¡AH! Y ¿TOCA EL TIMBRE EN EL RECREO? ¡AH, TENEÍS AHORA OTRO RECREO!

-Si.

-DESPUÉS DE ESTA DISQUISICIÓN DEL TIMBRE, PALABRA FINAL.

-Igualdad.

-yo como ella.

-TU PALABRA.

-¿Una palabra? Progreso, igualdad. Más que nada progreso.

-Diferentes.

-CLARO, CADA UNA VUESTRA PALABRA.

-A ver que piense un poco.

-Mejora.

-Mejora para todos.

-No se. Yo es que pienso que eso no...

-VENGA, BUSCA.

-La igualdad no se va a encontrar, así que no se.

-QUIÉN FALTABA POR DECIR.

-Yo. RISAS.

-VAMOS DANDO LA VUELTA A LA HOJA Y HACEMOS EL DIBUJO. SOBRE LO QUE VOSOTRAS PENSAÍS QUE ES EL DESARROLLO. LO QUE PENSAÍS CADA UNA DE VOSOTRAS. PODÉIS UTILIZAR LÁPICES DE COLORES ¿DE ACUERDO? LO QUE VOSOTRAS PENSEÍS. MIENTRAS TANTO, TÚ VAS PENSANDO PALABRA.

-El dibujo hay que pensarlo.

-¿QUÉ ES DESARROLLO PARA TÍ?

-No tengo ni idea.

-¿Ponemos un antes y un después?

RISAS

-Un comic.

-AQUELLO QUE PLASME Y QUE EXPRESE MEJOR LA IDEA QUE TÚ TIENES DE DESARROLLO.

-Para hacer un hombre ¿se puede hacer un monigote así?

-LO QUE QUIERAS, LO QUE TU QUIERAS.

-Da igual.

-Hombre, no tenemos que estar ahí, a dibujarlo perfecto porque si no, no nos va a dar tiempo. RISAS.

-TENEMOS 10 MINUTOS. LO MEJOR QUE PODAÍS HACER EN 10 MINUTOS.

-Me parece que mi folio se va a quedar así. ¡eh! Porque no se me ocurre nada. RISAS.

-SEGURO QUE NO PORQUE TU ERES CAPAZ DE HACER UN DIBUJO MUY BIEN HECHO Y QUE REPRESENTA LO QUE TU PIENSAS.

-Ja, ja, ja.

-CINCO MINUTITOS.

-¿se puede escribir?

-LO QUE QUIERAS. TÚ PLASMA AHÍ LO QUE TU PIENSAS, LO QUE PARA TÍ ES DESARROLLO.

-yo no sé dibujar.

-TODOS SABEMOS DIBUJAR.

- yo suspendí el año pasado.

-TODOS SABEMOS REPRESENTAR GRÁFICAMENTE.

-Pues yo saco diez en plástica pero así, pues no.

-IMAGINAOS QUE ES UN CONCURSO DE PINTURA RÁPIDA PERO QUE TENEÍS TODAS YA UN PREMIO.

-Pues entonces, para qué dibujo.

-POR EL PLACER DE DIBUJAR. BUENO, PUES MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRAS APORTACIONES.

**TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN VI (GDVI).**

**FECHA DE REALIZACIÓN: 15/05/07.**

M.- INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO A REALIZAR.

C.- El desarrollo físico, tecnológico, Industrial.

J.C.- Social y económico

F.- Pensaba en desarrollo Mental

JC.- Industrial

D.- Físico

S.- Físico.

A.- Social

D.- Físico

S.- Físico y tecnológico

A.- Cualquier tipo de avance.

M.- CUALQUIER TIPO DE AVANCE. A VER, POR EJEMPLO...

A.- En el industrial el avance de las máquinas, que se va mejorando y eso.

S.- Físico, avance del cuerpo y eso, que vas creciendo. Mental que vas madurando (TOSES) y eso. Social y eso no sé... ( )

A.- Avance de la economía, mejora de la vida, no sé.

C.- Desarrollo social...Pues la, la maduración también de las, de las distintas culturas.

S.- Integración ( )

C.- Pues, por Ej. De la cultura cristiana para mi forma de pensar está mucho más desarrollada que la cultura islámica, por Ej., ya que es mucho más tolerante con las otras culturas y...( )

M.- PARA TI, UNA CULTURA DESARROLLADA ES UNA CULTURA QUE ES TOLERANTE CON OTRAS CULTURAS.

C.- Si. Y que está modernizada.

M.- ¿PENSÁIS IGUAL? ( )

D. -No. ( )

M.- NO TENÉIS QUE PENSAR IGUAL. ESTO ES UNA MESA REDONDA DONDE CADA UNO PIENSA LO QUE PIENSA.

F.- Desarrollo pero también se ve por la población que hay de cada... que hay región, uhm! Por Ej., la religión. En la cristiana hay más gente que de otras religiones. ( ) ( )

M.- A VER. TU QUÉ HAS PENSADO, CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO, ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE TE HA VENIDO A LA MENTE?

S.- Desarrollo humano, no sé, pues es cómo la persona va evolucionando, y como va a evolucionar la sociedad. ( )

M.- A VER, AQUÍ SE HA EXPRESADO QUE DESARROLLO O UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES TOLERANTE, O QUE UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES AQUELLA QUE ES TOLERANTE CON LAS DEMÁS ¿QUÉ MÁS? ( )

C.- También el desarrollo social, también tiene que ver con los..., con el Poder económico de cada religión, o de cada, de cada lugar donde se ubica.

M.- ¿ESTAMOS DE ACUERDO? MATIZACIONES, COMO MÍNIMO MATIZACIONES, VENGA.

C.-Yo quería decir por Ej., la cultura cristiana, tal vez esté más desarrollada porque..., porque el lugar donde se encuentra, donde se practica, tienen más poder económico que por Ej., la sociedad islámica o, en otro tipo de religiones. ( )

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

JC.- Si.

M.- ¿EN TODO LO QUE HA DICHO TU COMPAÑERO?

JC.- Todo NO porque..., hay zonas que se..., que está la religión cristiana y son pobres, por ejemplo Sudamérica.

C.- Pero sin embargo, a Sudamérica se lleva la religión cristiana, de un lugar donde... de un lugar donde tenía poder económico como en España en el siglo XV.

F.- inaudible.

A.- cuando llegaron, cuando llegó Colón a América, y los primeros colonos llevaron allá la religión cristiana.

M.- ¿QUÉ DECÍAS TÚ F.?

F.- Nada, nada.

M.- NO, NO DILO. ES MUY IMPORTANTE TODO LO QUE VOSOTROS PENSAIS Y EXPRESAIS. HAS DICHO UNA COSA QUE NO HE ACABADO DE ENTENDER BIEN.

F.- La colonización. Pero luego lo ha explicado

TOSÉS ( )

M.- A VER, ALGUNA MATIZACIÓN A ESTO, O ESTÁIS DE ACUERDO, O ESTÁIS COMPLETAMENTE EN DESACUERDO, A VER...

A.- Yo estoy de acuerdo, no sé, yo en que el cristianismo se llevó de España, pero no sé, no..., y luego para que más gente fuese cristiana y que esa gente que es cristiana, aportase dinero a la cultura cristiana, que es como yo veo para lo que sirve el cristianismo. Para aportar dinero. Una empresa más, claro. Pues igual que todas las religiones ¡eh!

( )

M.- A VER, SE ESTÁN EXPRESANDO OPINIONES MUY INTERESANTES. ¿ESTÁIS DE ACUERDO O TENÉIS UNA OPINIÓN DIFERENTE? NO TENEMOS PORQUÉ PENSAR TODOS LO MISMO

( ) S...

S.- Lo que ha dicho A. de las religiones es verdad. O sea, que ahí no depende todo de la religión, tampoco. Depende del nivel de vida que hay en cada país, no de si hay

cristianismo o Islam o lo que sea. Si hay un nivel bajo de vida pues..., no va a haber mucho desarrollo, no, porque no les da el dinero.

D.- Por mucha religión que haya, o por mucho que nos... toque, cueste transmitirlo, no se le...\*,

C.- \*Por ejemplo, la religión islámica se ha quedado estancada porque antiguamente era igual la más poderosa o de las más poderosas de la Edad Media, sin embargo, se ha quedado ahí, estancada, no ha sabido, no ha sabido modernizarse, yo creo.

M.- ¿LA RELIGIÓN, O LAS SOCIEDADES?

C.- Yo creo que todo, todo, las sociedades\*

A.- La sociedad está influida por la religión. Que se rigen por las normas que manda la religión y la religión, así antigua, no están. No sé,

F.- No dejan que las mujeres trabajen, bueno que las mujeres puedan salir... Si salen llevan.... Están tapadas.

C.- Y eso en la época que estamos ahora, una época liberal, pues no está bien visto, por lo menos por la sociedad occidental.

( ) Ruidos Exteriores.

M.- CÓMO OPINAS TU.

S.-Lo mismo. ( )

M.- LO MISMO DE QUÉ

S.-Pues de todas las religiones que, que son otra empresa más y que la islámica, judía esa y todos esos tipos están menos desarrolladas que las... que las occidentales.

( )

M.- Tu nombre era...

S.- S.

M. S., APARTE DE LA RELIGIÓN ¿QUÉ OTROS FACTORES?

A.- El dinero\*

D.- Si.



A.- El dinero sobre todo. El dinero sobre todo es lo que mueve todas las cosas: “Tanto tienes, tanto vales” ( )

Ruidos Exteriores.

M.- ¿TU TE LLAMABAS?

D.- Daniel.

M.- Daniel ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE DICE A?

D.- Si. En parte si. Porque tampoco es “Si tienes dinero eres más... persona”. Si el dinero lo utilizas para lo que hay que utilizarlo, para el desarrollo..., no sé, es que no sé cómo explicar.

M.- MUY INTERESANTE LO QUE ESTÁS DICIENDO ¿LO PUEDES MATIZAR UN POQUITO O PONER UN EJEMPLO?

D.-Si, pero no sé cómo explicarlo. O sea, por ejemplo, hay gente que tiene mucho dinero y uhfff!, que no lo utiliza para lo que lo tiene que utilizar. No...

M.- POR EJ., ¿PARA QUE LO TIENE QUE UTILIZAR?

C.- Para vivir, Normalmente; de momento para vivir.

A.- \*-Para comprar comida y todo\*

JC.-....\*Si Le sobra, ayudar a las personas que tienen menos.

C.- Eso poca gente o.... Nadie lo hace.

( )

M.- HAY SOCIEDADES EN SU CONJUNTO QUE... MIRAN POR LAS PERSONAS EN GENERAL, ¿POR TODAS?

D.- Si, las organizaciones estas...\* partidarias o algo así. No sé. Que esas sí que ayudan a las personas desfavorecidas. Pero hay gente que, por mucho dinero que tenga, se la sopla toda esa gente que no tiene.

M.- Y ESA GENTE QUE TIENE MUCHO DINERO ESTÁ EN LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS O EN LAS...\*

C.- En las desarrolladas\*

S.- \*Y en las subdesarrolladas\* (VARIOS ALUMNOS A CORO)

JC.- Hay gente que tiene mucho dinero y en su país hay gente que se muere de hambre.

C.- Todo tipo de dictadores. Los jefes de estado de los países africanos todos ( )

M.- TODOS QUÉ

C.- Todos están forrados. Todo lo que consigue, lo que saca su país es para ellos y no hacen nada por el desarrollo del país.

( )

M.- ¡AJÁ! Y ESAS SOCIEDADES ¿CÓMO SON, CÓMO LAS CALIFICARÍAS?\*

JC.- Subdesarrolladas

M.- SUBDESARROLLADAS, TODAS, ¿TODAS LAS SOCIEDADES AFRICANAS?\*

JC.- No Por Ejemplo, no sé\*

D.- Depende del nivel de vida que tengan.

JC.- Por Ej., en los países de África del sur y del centro que tienen la sabana y todo eso, no tienen dinero para vivir y eso. ( ) Tampoco tienen nivel de vida muy avanzado.

( )

M.- ¡UHM! ( ) (RUIDOS) ¿QUÉ HACEN LAS PERSONAS EN LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS, QUÉ HACEN LAS PERSONAS MAYORES, LOS NIÑOS, LOS VIEJOS, LAS MUJERES, LOS HOMBRES, LOS DISCAPACITADOS?

JC.- Cada uno vive como puede. Vive como puede y con lo que puede

C.- ¿En las sociedades desarrolladas o en las subdesarrolladas?

M.- DE LAS QUE TU QUIERAS, EN LAS DOS, VENGA

C.- En las sociedades desarrolladas se vive más o menos de una forma digna. En las subdesarrolladas, sin embargo, pues cada uno tiene que vivir como puede, ¿no? Es la ley, la ley de la selva.

JC.- El más fuerte es el que queda.

C.-Y es lo que pasa en los países menos desarrollados. El que más poder, lo tiene todo, eso sí, el dictador.

M.- ¿ESTÁS DE ACUERDO? ¿CÓMO TE LLAMABAS?

S.- S.

M.- S. Y S, ¿CÓMO TE APELLIDAS?

SM.- M.

M.- LA PRÓXIMA VEZ QUE HABLÉIS DICES S. M. Y TU S. G.

SG.- Pero eso de que sea digno o no, los que trabajan allá. Allá pueden trabajar 15 horas y ser felices y aquí, en cambio no. Y pueden pensar que, que nosotros trabajamos mucho y tenemos mucho estrés y todo eso. Y ellos trabajan y luego se van a dormir y ya está.

M.- ESTÁS INTRODUCIENDO OTRO FACTOR QUE CONSIDERAS INTERESANTE QUE ES SER FELIZ, ESTABAS HABLANDO ¿NO? TIENE QUE VER. UNA SOCIEDAD DESARROLLADA TIENE QUE VER SER FELIZ. ¿ESTÁIS DE ACUERDO? ¿O ES UNA OPINIÓN DE SG?\*

C.- no se puede ser feliz, trabajando como dice 15 horas y sin tener algo que llevarse a la boca.

( ) Ruidos Exteriores.

M.- A VER, DANIEL ¿ESTÁS DE ACUERDO?

D.- Hay veces que los países sub-desarrollados, como ha dicho trabajan muchas horas y no ganan nada, que no tienen que estar, no son felices

( ) En parte igual son felices por..., por la gente que les rodea igual si, igual si eres feliz, pero..., la forma de vivir yo creo que no.

M.- LA FORMA DE VIVIR TU CREES QUE NO. ¿QUÉ ES LA FORMA DE VIVIR?

D.- Joer, pues trabajar mucho y luego que no tengas ninguna recompensa...,

A.- O pocas.

M.- F. TU ANTES TE HAS QUEDADO PENSANDO EN UNA COSA ¿LA QUIERES EXPRESAR AHORA?

F.- Yo creo que, ahora mismo, lo que mueve el mundo es el dinero, y donde no hay dinero no hay comida. Entonces, igual como ha dicho S., igual hay hombres que trabajan 15 horas, y están felices pero no comen, sin en cambio, aquí, por ej., en España trabaja menos, igual nivel de trabajo, como a alguno le puede llegar pero tener, tienes algo que comer.

M.- ¿TU QUÉ PIENSAS DE ESTO QUE HA DICHO F?

c.- Yo es que creo que no puede ser así, porque si trabajas 15 horas y tienes que dormir pues 7 o así. Se te acaba el día, quedan dos horas para comer. Y No. Pueden ser felices\*

D.- (casi inaudible) No tiene que ser así

JC.- Esos están acostumbrados a tener menos y con poco ya se bastan y están felices.

C.- ¿y no querrían cambiar su vida, su modo de vida?

JC.- Todos.

C.- Ya está.

JC.- Todos a mejor queremos cambiar pero...,\*

D.- \*Ellos se conforman con menos y nosotros a lo mejor queremos siempre más.

¿? .- Loca perdida. Cuanto más tienes más quieres.

TOSES. RUIDOS. ( )

M.- ESTÁIS HABLANDO DE LO QUE PIENSAN, QUÉ SIENTEN LAS PERSONAS, LAS PERSONAS QUE VIVEN EN SOCIEDADES DESARROLLADAS O NO DESARROLLADAS, O ¿CÓMO Las HABÉIS LLAMADO?

A.- Subdesarrolladas

C.- Subdesarrolladas (TODOS A LA VEZ)

S.- subdesarrolladas

M.- ¿CÓMO VIVE LA MAYORÍA DE LA GENTE EN UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

C.- Pues en condiciones dignas, con un nivel de vida más o menos medio.

M.- ¿QUÉ QUIERE DECIR EN CONDICIONES DIGNAS Y CON UN NIVEL DE VIDA MEDIO?

C.- Pues con atenciones sanitarias... Seguridad social, todo ese, todo ese tipo de cosas. Acceso al trabajo, a un trabajo digno. Gente que te, que tiene derechos. Porque hay muchos lugares que no, que no se respetan...\*

JC.- \*Estados Unidos. No tienen seguridad Social, o sea que no es digno vivir allá.

M.- ¿CÓMO HAS DICHO?

JC.- Que Estados Unidos no tiene Seguridad Social y no es digno vivir allí, allá...

M.- ¿Y?

JC.- Y es subdesarrollado

M.- ¿Y SE PUEDE CONSIDERAR UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

¿?.- Si (sin convicción)

D.- Si, si le consideras, porque...\*

C.-... \*En cuanto a avances si, pero...\*

D.-... \*En cuanto a (modo de) vida, la sanidad y todo eso

JC.- Inseguridad. Por Ej., en Canadá, también tiene todo el mundo armas pero no se van matando a tiros por la calle como en Estados Unidos, no sé es to... ( )

F.- Según el dinero, porque por ejemplo en Sudáfrica esto no puede pasar. No tienen dinero para comprar armas. Entonces\*

C.- \*Es donde más armas hay, en Sudáfrica.

M.- A VER SI NOS... ACLARAMOS. TU DICES QUE ES EN SUDÁFRICA ES DONDE MÁS ARMAS HAY Y F. DICE QUE SI NO TIENEN ARMAS NO SE PUEDEN MATAR, A VER SI NOS ACLARAMOS CON ESTO...

C.- Sudáfrica es el continente más rico en..., en diamantes y todo eso.

M.- EN DIAMANTES.

F.- Ya pero..., los que trabajan para las minas, yo lo he leído, y no tienen dinero y sin embargo cogen diamantes.

M.- ENTONCES DÓNDE ESTÁ EL QUID DE LA CUESTIÓN DEL DESARROLLO

F.-Yo creo que en el dinero.

C.- Yo creo que África si sigue así, pues nunca puede ser un continente, nunca va a poder alcanzar el nivel de desarrollo que tiene la cultura occidental porque... en África pasa siempre lo mismo. Las multinacionales de las empresas más potentes del mundo, van allí a obtener beneficios y mano de obra\*

A.- \*barata\*

C.- \*o casi gratis. Y se lo llevan todo. En África se llevan todo. Todo. Entre dictadores... hay personas que manejan, que manejan todo el continente. Se lo reparten todo entre ellos.

M.- S. ¿ESTÁS DE ACUERDO?

S.-Si.

C.- África está... está por territorios, por mafias, no sé. Es que el dictador, el jefe de estado saca dinero de todos los lados pero porque le conviene, pero... también gana mucho dinero en las mafias y todas esas cosas, que son las que no deberían estar, no sé\*

¿?.- \*porque por Ej.,...\*

SM.- \*Y que no deja a los niños estar en el colegio para (no se entiende) analfabetos, y... para el desarrollo

humano. No, no avanzan. De pequeños trabajando ya, ¡no les dejan avanzar!\*

S.- \*Multinacionales potentes como pueden ser marcas deportivas y eso, pues van a esos lugares, obtienen mano de obra barata. Se lo pagan todo a...pagan los materiales que sacan de allí a precios...baratísimos y luego venden todo en Occidente, o en América, o en Asia, o donde lo vendan a precios mucho más altos.

F.- Entonces también eso es por la, por el dinero. Si aquí no habría dinero, por Ej., no pedirían esos precios por, por esas cosas.

M.- O SEA QUE, SEGÚN TÚ F, LA CLAVE DEL DESARROLLO ES EL DINERO.

F.- Si.

A.- No sé. Si esto, lo que dice F, Que Si aquí ven dinero van a subir los precios. No sé.

C.- Todo el problema está en donde obtienen los materiales. Si, si la gente que gobernara un país, en este caso de África, eh! No..., no quisiera que esas multinacionales cogieran las..., las materias primas, en esos lugares tendrían que pagar más por esas materia primas y...\*

M.- O SEA QUE OTRA CLAVE SERÍAN LOS GOBERNANTES ¿NO?

C.- Si.

F.- Yo creo que también influye mucho la información. Por Ej., aquí tu por ejemplo, tu tienes ordenador y si quieres conseguir información sobre algún trabajo lo puedes conseguir, o sobre aprender. Y sin embargo, en África no puedes, no pueden aprender nada, entonces no...\*

D.- \*No tienen ordenadores en África o qué.

D- No tienen ni para comer.

M.- O SEA, LA CLAVE ES LA INFORMACIÓN, A VER, A TÍ TE PARECE ESTO QUE ESTÁ SALIENDO, QUE LA CLAVE ES LA INFORMACIÓN.

A.- No, la clave es la religión

JC.- Y como no se han renovado, se quedan atrás y todos los países por allá no pueden desarrollarse.

M.- SIN EMBARGO, TÚ ESTABAS HABLANDO ANTES DE AMÉRICA LATINA...

JC.- También se han quedado atrás, pero ese caso ya es porque los países están más desarrollados, y ellos empiezan de cero y otros ya están desarrollados, llevan ventaja.

M.- O SEA QUE PARA TI, LA CLAVE DEL DESARROLLO ¿Cuál SERÍA?

JC.- Las potencias que había antes, que ahora son las que siguen gobernando. Excepto Estados Unidos.

M.- A VER, EXPÍCATE, QUE NO TE ACABO DE ENTENDER.

JC.-Pues que son todas las que mandan las que estaban antes, excepto Estados Unidos, los demás países son... pobres. Y todos los que mandan son los que están en la zona de... del norte, del ecuador para arriba.

C.- Y también, todo el mundo no podría ser rico, sería, si sería todo el mundo rico, no habría quien trabajaría para otros y no..., todo el mundo no puede llegar a tener un nivel económico bueno, porque los jefes de estado de los países ricos no lo quieren tampoco\*

JC.- Esto es...\*

M.- EN LOS PAISES DESARROLLADOS, LA GENTE ES RICA Y C.- ...\*porque no les conviene.

M.- LA GENTE NO TRABAJA

C.- Todo está en la gente que gobierna, si la ente que gobierna quisiera cambiar el mundo, lo harían, pero como no conviene...

JC.- Claro que si lo cambian... Tampoco es tan fácil, pero si consiguieran algún día cambiarlo, vamos a estar todos con nivel económico bueno, y no va a haber quien trabaje para otros ni..., y no les conviene.



M.- EN LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS LA GENTE NO TRABAJA PARA OTROS...

JC.- Si, pero\*

C.- \* con unos derechos y con la ley. REGULACIÓN

( ) Ruidos Exteriores.

M.- DESARROLLO ES TAMBIÉN DERECHOS Y REGULACIÓN. LEYES ¿DE ACUERDO? ¿TODOS DE ACUERDO?

¿?.- Si

M.- TODOS, TODOS, TODOS CON ALGUNA MATIZACIÓN, UN MATIZ?, A VER F.

( )

S.-Es que nunca van a llegar a ser desarrollados los países subdesarrollados, por Ej., porque no... Hay muchos niños y no, nunca van a tener índice de alfabetización, no sé..., porque no...hay colegios para todos. Tienen que trabajar desde pequeños para ganar para comer y no..., no estudian ni nada.

M.- O SEA, QUE LA CLAVE DEL DESARROLLO ES LA EDUCACIÓN

¿?.- Hombre, pues...

S.- Sí, pero depende del dinero también

F.- Porque si no hay dinero, no se pueden hacer las escuelas para que estudien

SM.- Y ellos tienen que ir a trabajar. El índice de desarrollo humano es: agua potable, alfabetización y un techo, no, donde vivir o algo así y no tienen nada... el esta (do), los países...africanos ( )

M.- ¿CÓMO PODRÍAN ALCANZAR LAS SOCIEDADES EL DESARROLLO?

A.- Con la colaboración de las sociedades desarrolladas.

JC.- Si las sociedades desarrolladas aportarían algo para que las subdesarrolladas...\*

C.-\*Pero yo creo que...\*

A.- \*Mejor..., yo creo que así bastaría.

C.- Yo creo que eso no se va a dar nunca.

A.- No.

C.- Porque las sociedades desarrolladas no..., no quieren renunciar a todo lo que tienen.

D.- Quieren tener más.

C.- Todos, aunque digamos... ninguno, o poca gente daría por ejemplo la mitad de sus recursos o de sus propiedades a... otras personas.

A.- Ya, Pero yo no estoy diciendo...

M.- PARA TI LA CUESTIÓN ES DE REPARTO...

C.- No, yo creo, todo tiene, todo tiene... Depende todo de los gobernantes, de la gente que gobierna.

M.- A VER, EL HABLABA DE PODER

JC.-Si porque ahí, los países desarrollados son los que mandan. Por ejemplo ahora, Estados Unidos decidió tener una guerra por el petróleo que le convenía, para ganar dinero. Fue a un país que estaba en desarrollo como Irak y destrozó todo Y al final se va a quedar el con el petróleo.

SM.- (no se entiende)

JC.- Nadie quiere dejar el poder, todos quieren seguir mandando. ( )

M.- ¿DESARROLLO IGUAL A PODER?

C.-Si.

A.-Depende

D.- Poder a lo largo de la historia.

JC.- Depende del tipo de desarrollo. Si es económico cuanto..., el país cuanto más rico sea, más poder va a tener ( )

M.- O SEA, UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES LA QUE TIENE RIQUEZA, PODER...PERO ANTES NO ESTÁBAIS DE ACUERDO EN QUE ESTADOS UNIDOS ERA UNA SOCIEDAD DESARROLLADA

JC.- Desarrollada Económicamente y políticamente, pero...  
pero (en) la forma de pensar son...\*

D.- Muy cerradas\*

JC.- Porque por ejemplo en los colegios de..., y en los institutos de Estados Unidos, no se enseña que el hombre nació del mono, ni eso. Se enseña la creación cristiana, que dios hizo esto, esto y esto. Y así es. ( ) No, a mi no me parecen muy desarrolladas ( )

D.- Económicamente, igual como has dicho, Estados Unidos sí, pero en la parte otra, igual no están...

SG.- Que es la más desarrollada militar y económicamente. Pero culturalmente no, no. ( )

M.- MUY BIEN, TENEMOS QUE IR TERMINANDO ESTA PARTE PARA PASAR AL DIBUJO, A VER, CONCLUYENDO ¿CÓMO OS PARECE A VOSOTROS QUE PUEDEN CONSEGUIR SER UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

F.- Dinero.

M.- PRIMERO: QUÉ ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA, EN DOS PALABRAS, O EN CUATRO.

C.- Dinero y poder.

M.- UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ES AQUELLA QUE PERMITE QUE LAS PERSONAS QUE VIVEN, O QUE FORMAN PARTE DE ELLA...

C.- Tengan derechos

A.- Tengan buen nivel de vida.

C.- nivel de vida digno.

JC.- Tengan derechos, libertades pero también obligaciones.

SM.- El desarrollo humano no es que dependa de eso, es que depende... yo que sé, de poder vivir bien, de tener una casa, derecho a agua potable, yo qué sé.

F.- Pero también un poco... cualquier uhm! Cualquier cosa que esté, desarrollada, cualquier ciudad, y cualquier de todo

es porque también tiene, no se, una forma de aprender. Entonces por ejemplo, si a ti te enseñan a construir una casa, pues puedes construir una casa, pero como en África y en esos sitios que no están tan desarrollados no lo saben, entonces yo creo que si no se les enseña, nunca van a llegar a ser, nunca van a llegar a... a estar desarrollados.

M.- NO TIENEN CASA EN ÁFRICA...

D.- tampoco hace falta que te enseñen para llegar a hacer algo.

¿?.- Di tu

¿?.- Para poder...

D.- No todo te lo pueden enseñar en los colegios o en institutos.

C.- No tiene que ser en el instituto.

M.- DONDE PUEDES APRENDER TAMBIÉN, DANIEL

D.- En la calle.

¿?.- En la vida.

¿?.- En la vida.

¿?.- En la tienda, amigos en todo.

SM.- En la tienda no te enseñan, en la calle tienes que aprender tú.

¿?.- todo

¿?.- No todo te lo tienen que enseñar

JC.- Pero para que sea un país desarrollado, por ejemplo, hay gente cualificada, que hace desarrollos en industria y en todo eso, pero en los países desa, subdesarrollados no hay nadie... cualificado. Lo mínimo que tienen y ya está.

SM.- Es que no había que darles la comida. Había que enseñarles a conseguirla. Porque no te tienen que dar los frutos de la planta, le tienen que dar la semilla para que, para que tengas más.

M.- Y NO SABEN LOS PAÍSES...

A.- Saben, pero se lo quitan

¿?.- no saben conseguir comida

M.- ¿NO SABEN CONSEGUIR COMIDA?

¿?.- si saben

SM.- Pero no tienen la oportunidad de demostrar lo que saben.

JC.- Pero no es la misma condición climática aquí que allá. Por ejemplo, aquí hay mucho verde, en África..., más desierto (Ruido en la puerta) (risas) Verde de hierba, no de... (Risas) (Ruidos)

M.- ¿CÓMO CONSEGUIRIAN EL DESARROLLO LAS SOCIEDADES?

( ) ( ) LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS, ¿DEJAN POSIBILIDADES DE VIVIR BIEN A LAS GENERACIONES FUTURAS?

SG.- No, si son desarrollados, pues igual si, pero... a las subdesarrollados siguen... los..., pasan de generación en generación siguen haciendo lo mismo. Trabajar para... los demás

M.- ¿QUIÉNES SON LOS DEMÁS?

C.- Yo creo que no\*.

D.- Yo creo que no

C.-Yo creo que se avanza mucho, se... mucho en tecnología -TIMBRE- nuevas tecnologías y eso, pero somos tan egoístas, por ejemplo que no somos capaces de cuidar el medio ambiente (RUIDO Y LLAMADAS DE ATENCIÓN DE LOS COMPAÑEROS QUE CAMBIAN DE CLASE A TRAVÉS DEL CRISTAL DE LA PUERTA)

¿?.- ¡Mira que jilipollas!

M.- NO MIREIS. BUENO, ¿ESTAIS DE ACUERDO CON LO QUE HA DICHO ÉL?

¿?.- Ruidos puerta

A.- desarrollados, esos son los que tienen la industria, lo que contamina.

M.- DESARROLLO ES IGUAL A CONTAMINACIÓN, ENTONCES. NO MIREIS POR FAVOR.

## RUIDOS

J.C. Depende de qué desarrollo.

¿?.- ¡Viva España, viva el rey! (Dicen unos compañeros apostados en el cristal de la puerta).

JC.-desarrollo económico, por ejemplo industrial si.

C.- ¿Quién ha dicho eso? (Se refiere a la frase ¡Viva España, viva el rey!)

¿?.- Cabezón.

JC.- Con poco desarrollo hay más industrias y la industria lo único que hace es contaminar.

D.- Pero da beneficios.

JC.- Si, muchas cosas, pero contamina.

Ruidos, toses.

M.- ¿QUÉ HORA ES AHORA?

¿?.- y veinte.

M.- Y VEINTE, BIEN, BUENO, PUES VAMOS ATENER 10 MINUTOS PARA DIBUJAR. ¡EH! MODO DE CONSEGUIR EL DESARROLLO CON ESTO ÚLTIMO QUE HABÉIS... CON ESTA ÚLTIMA APORTACIÓN.

( )

¿SERÍAN DESARROLLADAS LAS SOCIEDADES QUE CONTAMINAN?

D.- Que contamina

F.- si, porque la industria, no sé, la máquinas que hay ahora y eso, contaminan pero, dan... funcionan bastante rápido.

¿?.- Si contaminan es porque hay dinero por medio la máquina pero (Ruidos) ( )

M.- ENTONCES ¿CÓMO CONSEGUIER EL DESARROLLO? ÚLTIMA PALABRA DE CADA UNO.

C.- Pues con soli, con solidaridad y...compromiso de los que mandan.

D.- Culturizándose.

M.- ¿Qué QUIERE DECIR CULTURIZANDOSE?

D.- Pues que si tienen mucho dinero pero, sin embargo, no saben, no saben cómo investigar a otras, otros aspectos pues no pueden... no pueden avanzar.

F.- Yo creo que con ayuda.

M.- CON AYUDA. CON AYUDA DE QUIÉN.

F.- La enseñanza de los países desarrollados.

M.- DANIEL

D.- Como he dicho, culturizándose y ser solidario. No sé.

M.- SIENDO SOLIDARIOS

JC.- Interesándote por la gente que está... mal.

A.- en vez de dar, por ejemplo los gobiernos, en vez de dar por ejemplo tanto a los que tienen, dar más a los que lo necesitan. ( )

SM.- Yo creo que nunca van a llegar a estar desarrollados.

JC.- No.

SM.- Porque nosotros no queremos soltar lo nuestro. ( )

C.- Bueno, hasta el momento en que se cansen y cuando, cuando se canse África ya igual de recibir tanta mierda..., de los países desarrollados, igual cogen todos y empiezan a destruir el mundo. Pues eso puede pasar.

JC.- Nos cortan los, las materias primas, por ejemplo, los, el petróleo hay mucho en África, si lo cortan, todos los países desarrollados que es lo que gastan se cónsul\*

C.- Si en los lugares donde está el petróleo, mandan los países desarrollados, yo me refiero a... a que puedan lanzar una guerra, una ofensiva militar contra...los países desarrollados

M.- A., TU CÓMO PIENSAS QUE SE PUEDE CONSEGUIR\*

A.-Desarrollo\*

M.- SER UNA SOCIEDAD DESARROLLADA.

A.- No sé. Estoy de acuerdo con S. en que no... no lo van a conseguir. Porque es muy difícil que... que los países ricos que son los que, digamos que mandan en el mundo quieran

reducir sus riquezas (TIMBRE) para, para que esos países, pues\*

C.- \*avancen\*

A.- \*avancen.

M.- ¡ES NECESARIO REDUCIR LA RIQUEZA\*

¿?.- \*Si, o aumentar la de los otros

M.- \*DE LOS PAÍSES DESARROLLADOS

JC.- Si porque todo lo que ganan ellos nos lo quedamos nosotros, entonces si se lo damos, dejamos de ganar.

SM.- Nos quedamos hasta el porcentaje que les deberíamos de dar. Los gobiernos deberían dar un porcentaje al, a los países subdesarrollados. Pero no, nunca llega el tanto por ciento estipulado.

Eso quiere decir que...no están mucho por la labor de que crezcan económicamente los otros.

M.- ¡AJÁ! BIEN, ENTONCES, PERSPECTIVAS DE FUTURO ¿CÓMO LO VEIS?

D.- Mal. Que no se va a conseguir

SM.- Igual que ahora o más diferencia.

A.- Parecido como ahora.

S.-Igual o peor.

F.- Yo creo que van a mejorar.

A.- Yo creo que va a seguir igual, igual o peor.

C.- Igual o peor

X.- La tercera guerra mundial

M.- ENTONCES ¿NO CREEÍS QUE PODÉIS HACER ALGO VOSOTROS?

¿?.- No.

¿?.- No.

¿?.- No.

A.- No, porque los que lo tienen que hacerlo son los que mandan.

SM.- Podemos hacer, pero a pequeña escala. Pero en el instituto no.



X.- En nuestro pueblo, o como mucho en nuestra comunidad\*

D.- \*O en nuestras casas\*

X.- \* paro ya...es demasiado, no, pero a nivel mundial no podemos ( ) Unos chavales no pueden hacer..., no pueden cambiar el mundo.

SM.- Y no...\*

A.- \* Se necesita mucho tiempo y mucha (no se entiende).

C.- Y no pueden ni unos chavales ni las organizaciones que hay por ahí con\*

SM.- \*Que necesitan el apoyo de los gobiernos y todo... que hay por ahí porque...

SG.-Con el apoyo de todos

D.- Para cambiar todo no, es que hay mucho.

M.- ¿Y CAMBIAR ALGO?

D.- Algo en particular si, pero por ejemplo ( )

M.- EMPEZANDO POR...

D.- Por algún país subdesarrollado, para poder..., no sé.

M.- ¿QUÉ HAS DICHO ANTES DE NUESTRA CASA?

D.-Pues que, Pues joer, que puedes cambiar...Han dicho que nosotros no podemos cambiar algo de desarrollo. En el mundo no, pero por ejemplo en un pueblo, o en tu casa pues si puedes cambiar.

M.- POR EJEMPLO ¿Qué PUEDES CAMBIAR EN TU CASA?

D.- No sé, por ejemplo, la forma de ser, igual ser más, no sé, para nosotros todo, intentarlo cambiar. Un poco de solidaridad y todo ( )

M.- MUY BIEN, BUENO, NOS VAN A QUEDAR 5 MINUTOS ESCASOS PARA QUE PLASMEIS EN UN DIBUJO LO QUE VOSOTROS CONSIDERAIS QUE ES DESARROLLO.

M.- BIEN. MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN VII (TRIANGULAR) GD VII**

FECHA DE REALIZACIÓN: 14/06/07

M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE.

M.- BIEN COMENZAMOS ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

J.- Depende de qué es subdesarrollo.

C.- Progresar.

J.- ¡Claro!

D.- Avanzar.

J.- Progresar y avanzar. ( )

C.- Y desarrollar (risas y palmadas en la mesa) ( )

Ruidos.

J.- Muy bien ( )

M.- AYER HABLASTE DE SOCIEDADES DESARROLLADAS.

J.- Ayer, y no desarrolladas. Que hay gente que llega aquí a..., para estar en un país desarrollado.

Ruidos, algún susurro. ( )

J.- ¿Y qué entiendes tu por desarrollo?

M.- LUEGO OS LO CUENTO.

J.- ¡ah!

D.- Je, je .Risas. Por mi podemos acabar, si quieres empezar tu.

( )

M.- CON LOS CHICOS PEQUEÑOS UTILIZO UNA SERIE DE FOTOS. SI QUEREÍS LAS SACO.

D.- ¿Nos estás llamando niños pequeños?

M.- ¡HOMBRE! PUES ES QUE VEO QUE OS ESTÁ COSTANDO MUCHO SALIR\*

J.- Pues si\*

M.- \*ARRANCAR, A VECES CUESTA ARRANCAR VOSOTROS OS CONOCEIS ¿NO?

D.- Que va, (susurrando) Risas.

M.- MIRA, SON FOTOS. QUEDAOS, MIRADLAS TODAS Y QUEDAOS CON UNA. TENEIS QUE ELEGIR UNA ¡UMH!

J.- Yo me quedo esta. No, esta.

C.- Ya está (susurrando) la 3.

.-Yo esta “” “” la 9.

M.- MIRADLAS TODAS BIEN ¡EH!

.-Vale, vale.

.- Yo esta.

M.- MIRADLAS TODAS BIEN Y ELEGIS UNA CADA UNO O SI COINCIDÍS PUES LA COMPARTIS ¡EH! NO PASA NADA.

D.- Yo comparto la de J.

C.- Y yo. Risas.

M.- ¿OS GUSTA A TODOS ESA? VALE.

D.- Es muy bonita.

M.- NINGUNA MÁS ¿NO OS GUSTA NINGUNA DE ÉSTAS? ¿SEGURO? MIRADLAS BIEN ¡EH! QUE HAY FOTOS MUY BONITAS AQUÍ.

D.- No.

J.- Me quedo con esta.

M.- (Mostrando las fotos) TU MIRA. Ruidos exteriores.

C.- Esta.

J.- Estas dos nos quedamos.

M.- NO, UNA PARA CADA UNO UNA, HOMBRE.

J.- Pues las dos.

M.- TODOS LAS DOS, BUENO, PUES ENTONCES COGEIS OTRA MÁS, VENGA.

J.- ¡EH! Esta.

D.- Esta es genial.

M.- ESA ES LA QUE MÁS OS GUSTA ¿TE QUEDAS ESTA? ¿LAS HABEÍS VISTO BIEN?

J.- Si.

M.- ¿HABEÍS VISTO BIEN ESTAS?

J.- LA 3, LA 3, LA 3. Me gusta más el nº 3.

M.- TE GUSTA MÁS EL Nº 3. ¿ESTA?

J.- Un bungalow.

D.- O lo que sea eso.

M.- ESTA, ESAS TRES\*

J.- No me convence.

M.- VALE, ¿POR QUÉ, A VER?

C.- Porque son bonitas.

J.- Son bonitas.

D.- Son más nuevas.

M.- PERO ¿POR QUÉ SON BONITAS A VUESTRO MODO DE \*?

D.- Porque hay mar.

J.- Porque están más avanzadas.

C.- Claro

J.- Mira, aquí tienes un pisito.

M.- ESTÁN MÁS AVANZADAS ¿Cuáles ESTÁN MÁS AVANZADAS?

J.- estas ciudades (La 10 y la 8).

M.- ESTAS CIUDADES QUE SON...\* (Iba a repetir los números de las fotos)

J.- De Estados Unidos. (La 8 y la 10)

M.- DE ESTADOS UNIDOS. ¿POR QUÉ?

D.- Pues que todo, porque que tenga el mar al lado de la ciudad

J.- Así, con movidas de estas.

D.- Los Ángeles

J.- De las pelis, que salen los Estados Unidos. Risas.

M.- A VER, ENTONCES, Tú CUAL HAS ELEGIDO EN PRIMER LUGAR

J.- Ésta. (Señala la 10)

M.- La 10 ¿NO? LA Nº 10, VALE ¿PORQUÉ LA HAS ELEGIDO? Y DESPUÉS HABLAMOS LOS DEMÁS.

J.- Por... los edificios grandes. Todo lleno de luz (es una foto nocturna)

D.- Y es de noche.

M.- LOS EDIFICIOS ALTOS, LLENO DE LUZ

D.- Además.

J.- Está bien la foto.

M.- BIEN, Y A TI ¿PORQUÉ TE GUSTA ÉSTA? (LA 3)

C.- No, a mi me gusta esa. (La nº 10)

M.- PERO EN PRINCIPIO TU HABÍAS ELEGIDO ESA (LA 3)

C.- No, yo he elegido esa (10)

M.- AH, VALE, BIEN ¿POR QUÉ?

C.-Porque es de noche y tiene muchas luces.

J.- Y mar.

C.- Y mar y edificios. Risas.

D.- Y es de noche.

J.- No hay nadie.

M.- ¿POR QUÉ TE GUSTA ÉSTA?

C.-Pues por lo mismo, por los edificios altos y las luces, que hay, que hay cantidad.

M.- A VER, LA SIGUIENTE ¿POR QUÉ OS HA GUSTADO TAMBIÉN LA 8?

C.- Porque tiene un barco (jeje! Risa)

J.- Aunque el barco no pega con esto, la verdad.

M.- ¿POR QUÉ EL BARCO NO PEGA?

J.- Porque el barco es de...\*

D.- \*Antiguo, y esos edificios son nuevos.

M.- ¿Y POR QUÉ OS PARECE QUE ESTÁ AHÍ EL BARCO?

C.- Porque hay agua...

J.- ¡Claro!

C.-...Y los barcos están en el agua. (Risas).

J.- No, pero...Tendrá que ir ¿no? ¿P'allá? A lo mejor...Risas.

M.- A VER, ¿QUÉ TIENE QUE VER ESA FOTO CON EL DESARROLLO?

J.- ¿Esta foto con el desarrollo?

M.- SI QUE ES EL TEMA QUE ESTAMOS HABLANDO.

D.- Pues antes era así, y ahora es todo más moderno.

J.- Claro que si, los edificios han..., se han desarrollado. También había ¡barcos que hayan desarrollado!.

C.- Si, como el Titanic, que se hunde. Risas.

( )

D.- Bueno.

M.- ¿ALGO MÁS SOBRE LA FOTO Nº 8?

J.- VAMOS A VER, A VERLA BIEN.

C.- No.

D.-No.

J.- Paso a por otra.

C.-No hay nadie (susurrando)

M.- ¿QUÉ HAS DICHO?

C.- No hay nadie en el barco.

M.- NO HAY NADIE EN EL BARCO

J.- No se ve, tío.

D.- ¡Como pa verlo!

J.- al final ves a alguien difuminado. Uno de estos está ahí uno de estos es el capitán del barco

M.- LA TRES. ¿Por qué OS HA GUSTADO ESA FOTO?

.- ¿Porqué? Porque es América.

.- Ahí en estado puro

.- Por los rascacielos

.-¡Claro!

.- Y todo

.- ¿QUÉ PARTE DE AMÉRICA ES?

.- Manhattan

.- Si es el centro ¿no? De New York por lo menos.

.- NO LO SÉ

- .- Tiene pinta
- .- Se ve
- .- Es Manhattan ¿no?
- .- Todo lleno de coches
- .- Y de personas.
- Y ya.
- M- A VER, ¿POR QUÉ OS GUSTA?
- .- Por los edificios
- .- ¡Porque las otras...!
- .- Por los taxis amarillos. Que solo hay uno.
- .- Por que las otras eran más feas.
- .- Que sólo hay uno\*
- .-\*Si hombre. Aquí hay otro, aquí hay otro, coge.
- .- Todos los que tienen esa cosa son taxis. (Buscando)
- .- Ahí hay otro, ahí hay otro
- .- ¿PORQUE MÁS HABEIS ELEGIDO ESAS FOTOS?
- .- Por los rascacielos, todos tienen en común los rascacielos.
- .- SI, LOS RASCACIELOS. Y ESTA, LA NUMERO 1 NO LA HABEIS ELEGIDO ¿POR QUÉ?
- .- Porque no hay rascacielos.
- .- Porque estas tres son más bonitas que esa.
- .- ¿POR QUÉ SON MAS BONITAS?
- .- Porque nos gustan más
- .- Llama más la atención lo moderno que eso.
- .- LO MODERNO QUE ESTO. ¿LA UNO NO ES MODERNO?
- .- Si
- .- En comparación con otras cosas si, pero en comparación con esto no, o no parece.
- .- Y EN RELACION A ESTA, a LA 9?
- .- ¡Buff! Es muy fea esa, es muy feo.
- .- Hombre yo creo que son más modernos que esta (suspiro). .- Es un país subdesarrollado.
- .- Eso, es un país subdesarrollado.

.- ES UN PAIS SUBDESARROLLADO

.- Bonito es, pero ahí no hay nada como aquí, en la ciudad, esta.

.- ¿NO HAY NADA?

.- ¡Claro!

.- QUE VES AQUÍ, EN LA 6?

.- Paisaje

.- PAISAJE, ¿Y? AQUÍ EN LA 10 TAMBIÉN ES UN PAISAJE.

.- Si, pero esto es un paisaje rural.

.- ¿QUE DIFERENCIA HAY ENTRE EL PAISAJE DE LA 9 Y EL DE LA 10?

.- Pues que este (9) es natural y este es humanizado (10).

.- ¡Claro!

.- ¿POR QUÉ ES NATURAL EL DE LA 9?

.- Porque hay campo y hay gente trabajando en el campo.

.- No hay tantos edificios y no hay tanto.

.- Hay una caseta

.- Claro, hay una casa y ya. Y aquí todo esto lo ha hecho el hombre y esto de aquí no.

.- Y ESTO ¿LO HA HECHO EL HOMBRE?

.- Esto si.

.- Pero hay campo.

.- QUE MAS HA HECHO EL HOMBRE EN LA 9?

.- Nada, trabajar.

.- Esto, el campo, estaría de una forma y lo ha... puesto de otra.

.- Claro.

.- Para cultivar, para trabajar.

.- Para que trabaje bien a gusto.

.- ¡AJÁ! ¿Y EN LA 10 QUE HA HECHO EL HOMBRE?

.- Todo, menos el mar y el cielo, todos los edificios los ha hecho el. ( ).



.- ¡AJÁ! ¿Qué MAS COSAS DIFERENTES HAY ENTRE LA 10 Y LA 9?

.- Pues que hay gente.

.- Pues todo, no sé la cantidad de luces. Todo.

.- LA CANTIDAD DE LUCES.

.- De gente.

.- DE GENTE ¿Dónde HAY MAS GENTE?

.- Aquí (en la 10).

.- ¿LA VES EN LA FOTO?

.- No, pero se sabe que hay más, se sabe.

.- POR EJEMPLO, EN ESTA ¿POR QUÉ NO HABEIS ELEGIDO LA 6?

.- La 9 otra vez la 9.

.- ESPERA QUE ERA LA 9, LA ANTERIOR ERA LA 9.

.- Porque no...\*

.- Hay mucho revuelo ahí.

.- HAY MUCHO REVUELO AHÍ.

.- Si. Y de cosas, está como mal organizado todo.

.- Lllaman más la atención estas tres, bueno estas dos, yo creo.

.- ESTAS DOS, QUE SON LA 10 Y LA 8. ¿Por qué OS LLAMAN MAS LA ATENCION LA 10 Y LA 8? (Ruidos externos)

.- Por lo que hemos dicho antes, por los rascacielos, por la luz...

.- Esto parece aburrido, ver esto.

.- Por lo moderno.

.- ¿ABURRIDO?

.- Todo casas y casas, no se, no parece que haya nada, un puerto ahí desmadejado y unas fábricas.

.- UN PUERTO, FABRICAS...

.- Por Ej.

.- Lo único que llama aquí..., es el mar.

.- EL MAR.

- .- Aquí hay un puente.
- .- ESTO SERIA UNA CIUDAD DESRROLLADA?...
- .- Si
- .- Si
- .- Si, o en desarrollo.
- .- NO, NO LO SÉ, OS LO PREGUNTO YO
- .- Sí. Desarrollada o en desarrollo.
- .- ¿Y LA 9?
- .- Esa no tiene nada.
- .- Hemos dicho que es subdesarrollada.
- .- SUBDESARRROLLADA, ¿Y LA 8 Y LA 10?
- .- Desarrolladas completamente.
- .- LUEGO EL DESARROLLO... ¿CON QUÉ TIENE QUE VER?
- .- Con lo moderno.
- .- Avanzar.
- .- Más cantidad de casas, de edificios.
- .- Más nuevo todo, más moderno, todo mejor.
- .- Para mejorar la calidad de vida.
- .- ¿OS PARECE QUE HAY MÁS COSAS EN LA 10 QUE EN LA 6?
- .- Si
- .- Si
- .- ¿MÁS ELEMEMENTOS?
- .- Que se vean a primera vista no, pero que sepas que hay si, si sabes como son las cosas sí.
- ¿QUÉ COSAS HAY EN LA 10 O SABES QUE HAY?
- .- Los edificios, (...)
- .- Hay edificios de hoteles y eso. Aquí son todo casas, aquí casitas pequeñas.
- .- La mejor forma de vida está aquí. (la10)
- .- LA MEJOR FORMA DE VIDA ESTÁ AQUÍ. AQUÍ EN LA 10, LA GENTE QUE VIVE EN LA 10 VIVE MEJOR QUE EN LA 6...

- .- Si porque vive mucho más lujoso, más caro.
- .- Bueno, o no, ¡yo que sé!
- .- ¿Y VIVEN MEJOR EN LA 10?
- .- Sí, yo creo que sí.
- .- ¿Y MEJOR QUE EN LA 3?
- .- Sí, yo creo que sí, también.
- .- Lo mismo, no, yo que sé.
- .- Bueno, igual.
- .- ¿Y EN LA 1?
- .- Yo creo que si, contra más lujoso más caro es todo.
- .- En la tres igual.
- .- ¿Y QUE EN LA 4?
- .- No tiene lujo, pero yo que se, cada uno tiene sus características.
- .- Claro, ahí estás tranquilo.
- .- Esto es la tranquilidad.
- .- ¿LA 4 ES LA TRANQUILIDAD?
- .- Claro, ahí para estar un poco de tiempo vale pero\*
- .- \*Claro un fin de semana\*
- .- \*Pero para vivir toda la vida es muy aburrido\*
- .- \*Es un rollo\*
- .- \*en la ciudad pues no.
- .- Un fin de semana estaría bien. ( )
- .- ¿QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE EL TIPO DE VIDA QUE LLEVA LA GENTE EN LA 10 Y EN LA 6; Y, POR EJEMPLO EN LA 9? ¿QUÉ HACE LA GENTE EN UN DIA NORMAL?
- .- En la 10 es todo más alocado, ¡yo que sé!
- .- En las tres trabajar. Pero no es la misma forma de trabajar de esta a trabajar en esta\*
- .- \*Que ahí te matas de trabajar, y ahí, yo que sé ... tendrán su coche.
- .- ¿DÓNDE TE MATAS DE TRABAJAR?
- .- Ahí\*

- .- \*en la 9
- .- Si, te tienes que levantar pronto, te tienes que acostar tarde y dormir nada de tiempo, y comer si produce el campo.
- .- Que ahí te tienes que hacer tu todo, yo que sé.
- .- Y ahí tendrás tu tiempo de descanso, tus vacaciones; y ahí seguro que no tienen ni vacaciones.
- .- Y siempre depender del tiempo, de cómo cultives.
- .- Ahí si no trabajas no comes, aquí lo mismo si, porque no te hacen la comida ni nada, no la siembras ni nada.
- .- O SEA, EN LA 9 SI NO TRABAJAS NO COMES.
- .- Claro (...) dependes de ti.
- .- ¿Y EN LA 10?
- .- Pues puedes tener vacaciones cuando quieras, y ahí pues no.
- .- En la 10 no dependes de ti mismo para comer.
- .- ¿DE QUIEN DEPENDES?
- .- Puedes comer con alguien ¿no?, hacer cualquier cosa para comer. Aquí si no come este, no come este ni este.
- .- Aquí (en la 10) te pueden dar vacaciones que si trabajas algún día pues te lo pagan; pero ahí si no trabajas pues no... coges comida.
- .- ¿COMO VIVEN LOS NIÑOS PEQUEÑOS O LOS ANCIANOS EN CADA FOTO?
- .- Pues ahí no irán ni al colegio. Y ahí, en cambio si. Tendrán estudios.
- .- EN LA 9 NO IRÁN AL COLEGIO.
- .- No
- .- Aquí los viejos tienen que trabajar si o si, cuanto más ayuda mejor. Y allí ya no hace falta.
- .- EN LA 9 TIENEN QUE TRABAJAR ¿POR QUÉ?
- .- Aquí no hace falta.
- .- Aquí te lo pasas mejor porque hay más cosas\*.
- .- Porque en la 10 si tu te quitas es como la jubilación.

- .- Hay más prestaciones ahí para todo.
- .- ¿QUE ES ESO DE PRESTACIONES?
- .- Servicios.
- .- Pues no sé, por ejemplo hay sitios para que vayan los mayores y los niños y hay no\*.
- .- \*Y ahí no\*
- .- \*Ahí no hay nada.
- .- Gente que cuida a los mayores y a los niños y allí tampoco hay.
- .- ¿EN LA 9 NO HAY GENTE QUE CUIDE A LOS NIÑOS Y A LOS MAYORES?
- .- No. Ahí todo el mundo trabaja, no hacen más que trabajar.
- .- Con servicios públicos, con yo que sé.
- .- ¿Dónde HAY SERVICIOS PUBLICOS?
- .- Aquí (en la 10).
- .- Y aquí, y aquí, e incluso puede haberlos ahí.
- .- INCLUSO EN LA 6, PUEDE HABER SERVICIOS PUBLICOS. ( ) ( ) QUE ENTENDEIS VOSOTROS POR SERVICIOS PUBLICOS?
- .- Por servicios, pues eso...\*
- .- Pues el transporte por ejemplo.
- .- Educación.
- .- Ayudas
- .- Ayudas para qué.
- .- Pues ayudas en transporte, no tienes que depender de un coche y no vas a ir andando. ( ).
- .- ¿Y ESO, QUE TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO, LOS SERVICIOS?
- .- Pues si tienes servicios es que hay más desarrollo.
- .- Pues una ventaja más que tienes.
- .- ¡Claro!
- ( ) ( )

.- ¿PENSAIS QUE ENTIENDE LO MISMO POR DESARROLLO UNA PERSONA QUE VIVA EN ESTA CIUDAD, EN ESTE PAIS, QUE EN ESTE, QUE EN ESTE O QUE EN ESTE?

(    ) (    ) (Observan con atención las fotografías).

.- LAS PERSONAS QUE VIVEN EN LA 9 PIENSAN QUE ES DESARROLLO LO MISMO QUE LOS QUE VIVEN EN LA 6 QUE EN LA 10, O EN LA TUYA ¿CUÁL ES?

.- La 3

.- No

.- A VER ¿Qué OS PARECE A VOSOTROS QUE ELLOS ENTIENDEN POR DESARROLLO?

.- Pues si no conocen esto o esto, y si no lo conocen\*

.- \*Pues si no somos ellos ¿cómo lo vamos a saber? Ellos sabrán lo que piensan.

.- TAMPOCO ESTAS TU ALLÍ Y TE HAS IMAGINADO LOS\*

.- \*Porque se ve, yo lo veo lo que está pasando que es un desarrollo ese.

.- Ahí no tienen ni... Yo pienso que ahí no tienen medios de comunicación para saber como la vida es aquí y a lo mejor se piensan que toda la..., que todo el mundo es así.

.- EN LA 9 NO SABEN COMO VIVEN EN LA 10.

.- En la 10, en la 8.

.- Ni en la 10 ni en ningún lado.

.- No saben lo que es desarrollo porque no lo han vivido como aquí.

.- ¡Claro!

.- Sin embargo, estos de aquí, pues saben que, como nosotros esto es un país en subdesarrollo, subdesarrollado.

.- ¿Y QUÉ IDEA OS PARECE A VOSOTROS QUE PUEDEN TENER LOS DE LA 9 DEL DESARROLLO?

.- Pues que el de su país, es que el desarrollo para ellos es eso.

.- O ninguna porque como...\*

.- O Alguna herramienta para el cultivo

.- (No se entiende)

.- ¿CÓMO ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA, ES JUSTA, ES IGUALITARIA O ESTRATIFICADA?

.- No.

.- No es igualitaria, por lo menos ahora.

.- ¿Y CÓMO DEBERÍA SER UNA SOCIEDAD DESARROLLADA? ¿CÓMO OS PARECE QUE DEBERÍA SER?

.- Pues todos igual

.- Que no hubiera gente pobre, ni gente muy rica. ¡Todos igual!

.- ¡claro!

.- ¿LA GENTE SE SIENTE SEGURA EN...?

.- No toda.

.- POR EJ. EN LAS FOTOS

.- En todas hay gente que se sentirá segura y otras que no.

.- ¡claro!

.- ¿PUEDEN IR POR LA CALLE TRANQUILAMENTE?

.- Pues en la 10 no tanto, en la 9 sí.

.- Si, porque, no se...

.- EN LA 10 NO TANTO...

.- Si, porque cada vez hay más crímenes y robos. Y en la 9

.- pues no hay nada de eso.

.- Pero eso es calidad de las personas porque una persona que está loca pues...

.- Y ahí puede venir...\*

.- \*Ahí puede pasar un huracán o algo de eso, o cualquier cosa de esas cosas que pasan en aquellos sitios.

.- Si, se lleva la casa esa ¡hombre! y... se quedan ahí.

.- ¿PENSAIS QUE PIENSAN LO MISMO LOS RICOS QUE LOS POBRES SOBRE LO QUE ES DESARROLLO?

.- Los ricos están de acuerdo y los pobres..., pues no tanto.

.- Ellos no van a estar de acuerdo de que esta sociedad esté así. Y ellos tengan una casa. Y tengan que vivir 20 en la misma casa

.- Los ricos están a gusto con lo que tienen y los pobres pues no.

.- EN LA 10 ¿HAY RICOS Y POBRES?

.- Si

.- Si

.- Si

.- ¿Y EN LA 9?

.- Pobres.

.- ¡Vamos, Iguales Todos!

.- IGUALES TODOS

.- No hay ni ricos ni pobres, son iguales.

.- Son iguales

.- Si porque el que es pobre ahí, el que es más pobre se muere.

.- ¿Y EN LA 6?

.- En al 6, ahí habrá ricos y pobres, no hay diferencia.

.- Porque ahí no le pagan ni dinero.

.- También, pero no es lo mismo el que trabaja en esta empresa al que sea el jefe de esta empresa o de esta fábrica.

.- ¿POR QUÉ NO HABEÍS ELEGIDO LA 5?

.- Porque es fea, tiene humo.

.- Porque está muy contaminada.

.- ¡claro!

.- Y debe ser una fábrica.

.- Y no mola.

.- Asqueroso que está.

.- ¿TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO LA 5?



.- Si, pero menos que la 10. Va de menor a mayor, eso.

.- ¿POR QUÉ?

.- Porque si, porque, no es lo mismo esto que aquello que surgió, la fábricas y todo eso. Y esto no.

.- LA 10 ES MÁS NUEVA QUE LA 5

.- Si.

.- O Igual.

.- No es lo mismo. Esto surgió hace ya, tío.

.- Esto está mucho más nuevo que eso.

.- Pero fábricas también hay ahora.

.- Ya, pero... ( )

.- ¿Y ESTO? ¿POR QUÉ NO HABEIS ELEGIDO LA 7?

.- ¿Qué es esto? (SUSURRANDO)

.- Es bonita, pero en desarrollo, o bueno, no se.

.- Puede ser subdesarrollo,

.- Porque no tiene nada.

.- ¿NO TIENE NADA?

.- No llama la atención.

.- Paisaje, todo paisaje.

.- ¿Y QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE ESE PAISAJE Y OTRO? -SUENA EL TIMBRE- UN MOMENTITO, QUE YA ACABAMOS.

.- Es humanizado el paisaje.

.- ESTÁ HUMANIZADO EL PAISAJE.

.- Si porque esta forma no la va a cobrar solo la tierra en si, pero no hay casas, ni hay nada, depende de la...

.- No hay edificios ni nada.

.- ¿SEGURO QUE NO HAY CASAS?

.- Bueno si, por ahí, pero no casa, casuchas.

.- Casuchas

.- ¡AJÁ! ¿Y LA 2?

.- La 2 es totalmente subdesarrollado. Solo se tiene que ver la ropa que llevan.

(Murmullo)

.- ¿CÓMO CONSEGUIRÍAN LOS DE LA 2 LOS DE LA 9...?\*

.- \*Los de la 7.

.- Pues depende de ellos conseguir ser desarrollados.

.- Pues no tienen medios para conseguirlo, no depende de ellos.

.- NO DEPENDE DE ELLOS. ¿QUÉ PODEMOS HACER CADA UNO DE NOSOTROS?

.- Nada. (muy bajito)

.- Nosotros no podemos hacer nada. Hace falta dinero. Lo mío es para mí.

.- Mandarles dinero.

.- ¿CÓMO? PERDÓN, ES QUE NO TE ENTIENDO BIEN, HABLAS MUY DEPRISA Y ME PIERDO.

.- Que no les vamos a dar dinero. Es que sería la única manera. Yo no les voy a dar nada.

.- LA ÚNICA MANERA SERÍA DARLES DINERO, DESDE TU PUNTO DE VISTA.

.- ¡A ver!

.- O darles cosas, o construir, o yo qué sé. Darles cosas para que vivan mejor.

.- Pero eso dice todo el mundo y luego no hace...nada.

.- Y A TI, ¿CÓMO TE PARECE A TI QUE SE PUEDE CONSEGUIR EL DESARROLLO?

.- Para esas personas. A ver, enseñándole, demostrándole como se ha... como se puede desarrollar... la ciudad. Si no tiene ni idea de desarrollo, pues tendrá que saberlo.

.- Y CÓMO, CÓMO SE LO MOSTRARÍAS

.- Pues con fotos, con videos

.- Pues llevándole a la ciudad.

.- ¡claro!

.- Que tengan ideas nuevas para su ciudad.

¿CÓMO?

.- Que tengan ideas nuevas para su ciudad.

.- QUE TENGAN IDEAS NUEVAS PARA SU CIUDAD.  
¿VOSOTROS CREEIS QUE TODOS QUERRÍAN VIVIR  
EN LA 10, POR EJEMPLO?

.- No, porque los de la 9, lo mismo no.

.- Pero es lo más cómodo. TIMBRE. No vas a estar  
trabajando 15 horas para luego no...\*

.- \*Los que están acostumbrados a estar solos y sin agobios,  
sin contaminación ni ná, viven allí, pues ¡yo que se! Tan a  
gusto.

.- ¿DÓNDE CREEIS QUE SE VIVE MEJOR?

.- En la 10.

.- En la 10.

.- ¿TÚ TAMBIÉN CREES QUE EL AL 10?

.- Si.

.- ¿TODOS? ¿VOSOTROS CREEIS QUE TODOS LOS  
QUE VIVEN EN LA 10 VIVEN MEJOR?

.- No.

.- No.

.- Hombre, todos no.

.- Igual que (no se entiende).

.- Igual todos los que viven en la 10 no les gustaría vivir en  
la 9.

.- EN LA 9, NO LES GUSTARÍA VIVIR EN LA 9

.- La mayoría no.

.- BIEN, UNA PALABRA FINAL QUE RESUMA UN  
POQUITO TODO LO QUE HEMOS HABLADO, LA  
IDEA QUE VOSOTROS TENEIS

.- Desarrollo.

.- Pues el progreso de las ciudades, el progreso...\*

.- De las personas, de las ciudades

.- Desigualdad. ¿? Desigualdad

.- EL DESARROLLO ES IGUAL A DESIGUALDAD TE  
PARECE A TI.

.- Ahora si,

.- Ahora mismo si.

.- ¿Y ESO ES DESARROLLO DESDE VUESTRO PUNTO DE VISTA?

.- No.

.- No

.- ¿QUÉ SERÍA LO IDEAL PARA VOSOTROS?

.- Pues que todo el mundo sean iguales ¿no? Pero eso no se va a, no va a ser nunca así.

.- QUE TODO EL MUNDO SEA IGUAL

.- Bueno, igual..., si una ciudad no tenga todo rascacielos y otra no tenga..., una casa... baja. Que tengan la...\*

.- Todo igual

.- Uno, cada uno lo mismo y ya está.

.- ¿Y POR QUÉ DECÍS QUE NUNCA VA A PODER SER ASÍ, NO SE QUÉ HAS DICHO?

.- Si, que nunca va a ser todo igual

.- ¿POR QUÉ?

.- Porque cada uno...\*

.- \*Porque siempre habrá una... países pobres y países ricos.

.- ¡Claro! Y dentro de los países hará ricos y pobres. Y va a ser siempre así. Un rico no va a querer ser pobre, y un pobre, un pobre si va a querer ser rico, pero el rico no va a decir, ¡Venga! va. ¡Vamos a ser todos iguales!

.- MUY BIEN, PUES MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN. POR FAVOR, AHORA RELLENAD LA FICHA CON VUESTROS DATOS.

## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN VIII (GD VIII)**

FECHA DE REALIZACIÓN: 15/06/07.

M.- INTRODUCCIÓN PRESENTACIÓN DEL TEMA. SE TRATA DE HABLAR EN TORNO AL DESARROLLO.

L.- ¿El desarrollo de qué?

RISAS.

M.- ¡Huy qué corte!

(Hablan entre ellas susurrando. ¿El desarrollo de qué? ¿Sobre qué es?)

L.- Profe, ¿El desarrollo de qué?

M.- A VER, QUÉ ES LO PRIMERO QUE OS VIENE A VOSOTRAS A LA MENTE CUANDO HABLAMOS DE DESARROLLO. CUANDO OS HE DICHO YO DESARROLLO ¿EN QUÉ HABÉIS PENSADO?

L.- En el desarrollo de una persona.

M.- EN EL DESARROLLO DE UNA PERSONA, POR EJEMPLO...

S.- Estudios..., de un trabajo.

L.- de algo que estás haciendo.

M.- ¡AJÁ! ¿QUÉ MAS COSAS TIENEN QUE VER CON EL DESARROLLO? VAMOS A PONER MAS VOLUMEN (EN LA GRABADORA) PARA QUE SE OIGA BIEN Y A CERRAR LA VENTANA, QUE SE OYEN LOS RUIDOS EXTERIORES.

L.- En el desarrollo de un cuadro. RISAS. El desarrollo de unas instrucciones para hacer un mueble o algo.

M.- ¡jo!

S.- Qué más, el desarrollo para plantar una planta, el desarrollo para muchas cosas.

M.- Crecimiento.

M.- CRECIMIENTO DE QUÉ.

S.- De nuestro cuerpo.

M.- POR EJEMPLO...

S.- De una empresa, de un..., no se, de nuestra mentalidad también.

LLEGAN LAS TRES COMPAÑERAS QUE SE HAN QUEDADO RECOGIENDO LAS NOTAS Y SE INCORPORAN.

M.- PASE USTED SEÑORITA. MUY BIEN, AQUÍ VIENEN LAS TRES, GENIAL, SENTAOS. A VER, VUESTRAS COMPAÑERAS HAN RELLENADO UNA FICHA, ENTONCES A VOSOTRAS OS LA DOY AL FINAL Y LA RELLENAÍS AL FINAL. VEN AQUÍ Y SIENTATE, CIELO. A VER, MIRAD: ESTOY INVESTIGANDO LO QUE PENSAÍS, LOS CHICOS Y LAS CHICAS DE VUESTRA EDAD, ¡EH!, SOBRE LO QUE PENSAÍS SOBRE LO QUE ES EL DESARROLLO. ELLAS YA HAN ESTADO HABLANDO. SI QUIERES PONTE AQUÍ. BUENO, DONDE TU TE SIENTAS MEJOR ¡EH! SI QUEREÍS LE CONTAÍS LO QUE HABEÍS ESTADO HABLANDO PARA QUE ELLAS SE SITUEN O SI QUEREIS DECIRME LO PRIMERO QUE OS..., CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO, QUÉ HABEÍS PENSADO LO PRIMERO.

L.- Nosotras hemos estado pensando en el desarrollo de una persona, en el desarrollo de hacer una estantería, desarrollo de plantar una planta, en el desarrollo de hacer un trabajo, en muchas cosas. RISAS.

V.- Se vienen muchas cosas a nuestra mente.

(RISAS NERVIOSAS).

M.- VENGA, LA PRIMERA COSA. (UNA CUESTIÓN, SE ESTÁ GRABANDO PERO SOLAMENTE LO VOY A OIR YO. QUIERO DECIR QUE NO VAÍS A SALIR EN LA TV NI EN NADA) A VER, VENGA, QUÉ COSAS TE HAN VENIDO A LA MENTE ¿CÓMO TE LLAMAS TÚ?

V.- V.

M.- V, VENGA, QUÉ COSAS TE HAN VENIDO A LA MENTE

V.- Pues de todo, los estudios.

-. (no se entiende).

-. (no se entiende).

K.- El desarrollo de una persona, psicológicamente y físicamente.

M.- MUY BIEN, QUÉ MÁS.

RISAS. SILENCIO.

S.- El desarrollo se puede referir a muchas cosas.

L.- A una familia.

M.- A VER, TÚ ERES...

S.- S.

M.- (A VER, AHORA CUANDO HABLAMOS COMO YA ESTAMOS TODAS DECIMOS NUESTRO NOMBRE Y YA SEGUIMOS PARA QUE YO OS PUEDA IDENTIFICAR. LO GRABO PARA SABER LO QUE DECÍS PORQUE YO LUEGO LO VOY A TRANSCRIBIR. SI ESTUVIERA AHORA TOMANDO NOTAS, NO PODRÍA ESTAR ATENTA A LO QUE DECÍS.

A VER, TU S. DECÍAS QUE...

S.- Que desarrollo se puede referir a muchísimas cosas, no solo se puede referir a una persona, a muchas cosas. (Por ejemplo) Pues cocinar, también.

L.- También en una familia.

M.- ¿ERES?

L.- L.

M.- L. PIENSA QUE TAMBIÉN SE PUEDE REFERIR AL DESARROLLO DE UNA FAMILIA ¿Y TÚ?

M.- Intelectual, físico, la gente que te rodea. Ya está.

M.- VANESA, TU HAS DICHO...

V.- Que sí, que una persona\*

K.- \*De una persona.

V.- Como piensa, cómo actúa, como se... Todo.

M.- ¡AJÁ! ESO ES DESARROLLO, ES LO PRIMERO QUE HAS PENSADO TU CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO. ¡AJÁ!. ERES...

K.- Kati.

P.- Paola.

M.- PAOLA ¿CÓMO QUIERES QUE TE LLAME?

P.-Paola.

M.- ¿EN QUÉ HAS PENSADO TÚ, CIELO?

P.- Pues en el desarrollo de una persona, de una planta.

K.- ¿Qué ha dicho?

M.- ¿Y TU ERES?

K.- K.

M.- K. ¿EN QUÉ HAS PENSADO TÚ?

K.- En el desarrollo físico de una persona, psicológico.

M.- HABLA UN POQUITÍN MÁS ALTO, QUE TIENES UN POQUITO LEJOS LA MÁQUINA Y NO TE VA A COGER.

K.- En el desarrollo físico de una persona y en el psicológico también.

SILENCIO.

M.- ¡AJÁ! QUÉ MÁS PODEMOS HABLAR, POR EJEMPLO, SOCIEDADES DESARROLLADAS ¿OS SUENAN?

L.- ¡Ah, si!

S.- No.

L.- La nuestra.

M.- ¿Cómo que no?

M.- SOCIEDADES DESARROLLADAS. ¿QUÉ ES PARA VOSOTROS UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

SILENCIO

V.- La que tiene de todo.

P.- La que tiene un mínimo como para poder vivir.



L.- La que tiene muchas cosas, que tiene... a ver. No se como explicarlo.

M.- VENGA, ¿TÚ PORQUÉ DIRÍAS QUE ESTÁ DESARROLLADA?

K.- Que está desarrollada. RISAS.

V.- Que tiene lo necesario para uno\*

S.- \*.Vivir.

K.- Para todo lo que debe de tener.

V.- Todo lo que necesita.

S.- Hay en algunos países que abren el grifo y no tienen agua, y nosotros tenemos agua, también tenemos lavadora, tenemos lavavajillas.

L.- Tenemos luz.

M.- Electricidad.

S.- Y en otros países no tienen esas cosas.

L.- Y tenemos comida, también tenemos comida.

¿?.- NO SE ENTIENDE.

L.- Tenemos una casa para vivir que es lo importante.

M.- Tenemos ordenador, juguetes.

L.- Tenemos muchas cosas para jugar.

M.- A VER. ( ) RISAS. VANESA ¿QUÉ ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA PARA TÍ?

V.- ¿Qué dice? Ya lo dije.

M.- NO, PERO TÚ, SEGURO QUE TIENES UNA IDEA PROPIA.

V.- La que tiene lo necesario para...\*

M.- ¿Y QUÉ ES LO NECESARIO?

K.- \*Todo. (RISAS)

V.- Pues todo lo necesario: una casa, el teléfono, pues para comunicarse y todo pues así, que tenga todo lo que uno necesita ¿no? la ropa, la comida que es lo más importante ( ) Ya.

RISAS.

P.- Yo lo mismo que dijeron.

M.- A VER, PERO TU SEGURO QUE TIENES UNA IDEA PERSONAL.

¿?.- No se entiende. Espera, espera.

M.- PODEÍS IR HABLANDO ¡EH! YO OS VOY DICIENDO ASÍ PARA QUE NO OS QUEDEÍS NINGUNA SIN HABLAR, PERO PODEÍS INTERACTUAR Y LO QUE... SI NO ESTÁIS DE ACUERDO O QUEREÍS AÑADIR ALGUNA COSA O MATIZAR.

K.- Que no solo tiene lo necesario.

L.- También es muy importante, que también tenemos instituto porque en otros países no tienen instituto.

S.- Ni colegio.

M.- Y también tenemos hospitales.

L.- donde poder curar a la gente que está enferma.

S.- sitios donde lo podemos pasar bien.

L.- tiendas de chuches. RISAS. Muchas cosas.

(            ) (            )

M.- ESO ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ¿LA QUE TIENE TIENDAS DE CHUCHES?

K.- No.

L.- Si.

(    )

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

L, K, P.- NO (a la vez)

M.- A VER, PUES VENGA

RISAS.

L.-Ordenadores también.

M.- A VER ¿PORQUÉ DECÍS QUE TIENDAS DE CHUCHES NO?

K.- Porque no, porque no es necesario.

P.- Porque lo que es necesario es la comida.

L.- En otros sitios no las hay.

S.- En otros sitios no las hay.

M.- A VER ¿ESTÁS SEGURA?

V.- Pero también es necesario, es...

K.- En todas partes hay\*

P.- \*Lo hay\*

K.- \*Las chuches salen de una fruta.

L.- Ya\*

K.- \*En todas partes hay frutas\*

L.- \*Ya.

K.- O sea que no es necesario tener chuches en una ciudad para...

V y P a coro.- Para estar desarrollada. RUIDOS.

V.- Ni ordenadores tampoco. No son necesarios\*  
RUIDOS.

P.- \*Con tal de tener\*

K.- \*Porque la tecnología (no se entiende) frutas. Bueno, eso está en...

M.- A VER P. QUE TU LO HAS DICHO MUY CONVENCIDA Y SE HA PUESTO A HABLAR K.

RISAS

P.- Que unas sociedades más desarrolladas tienen más tecnología ¿no? En otra no tienen tecnología, no tienen ordenador.

L.- no es lo mismo tener por Ej. Ordenador, porque si por ejemplo no tienes teléfono, también a lo mejor\*

S.- \*Te puedes comunicar con otras personas de otros países.

L.- Si por ejemplo aquí están... nuestros padres y nosotras estamos en otro sitio y nos queremos comunicar con ellos, pues, también es bueno tener un ordenador.

M.- O SEA QUE UNA SOCIEDAD DESARROLLADA, PARA VOSOTRAS, ES LA QUE TIENE TECNOLOGÍA, ORDENADOR, TELÉFONO... ¿NO? A VER...

M.- Que... la que tiene lo necesario para vivir NOR-MA-LES (lo dice despacio) a ver\*

V.- \*Para desarrollarse\*

M.-\*Porque hay otros países que no tienen ni lo mínimo y están subdesarrolladas. Ya está.

M.- ¿QUÉ ES LO MÍNIMO?

L.- ¿Lo mínimo?

M.- Agua.

S.- Corriente

K.- Comida.

L.-Luz.

S.- Ropa.

M.- Ropa, escuelas, hospitales, más o menos.

S.- Pero en muchos sitios no hay, no\*

L.- \*No hay ni eso.

S.- No hay ni suficientes hospitales.

M.- Por eso no son desarrolladas.

L.- Hay en sitios que no hay ni eso.

M.- POR EJEMPLO...

M.- África.

S.- África.

L.- El Salvador.

K.- todos los países subdesarrollados (¿Están?) América del Sur menos Brasil y...\*

V.- \*Y Argentina.

M.- MENOS BRASIL Y ARGENTINA

K.- Creo, no sé.

M.- HABLAD UN POQUITO MÁS ALTO, POR FAVOR.  
RUIDOS. EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR  
MENOS BRASIL Y ARGENTINA ¿DE DÓNDE ERES  
TÚ, K?

K.- De Ecuador.

M.- DE ECUADOR ¿CÓMO CONSIDERARÍAS TU  
ECUADOR?

K.-Subdesarrollado-

(Hablan muy bajo V y P)

M.- ¿SEGURO?

RISAS

L.- ¿Por qué?

K.- Porque es así.

M.- VENGA, DALE RAZONES.

K.- RISAS. –Porque no, no es como los demás países que tiene muchas fábricas ni nada. O sea, tienen su tecnología. Si tienen, pero no, no son como los desarrollados que tienen bastantes fábricas, bastante tecnología, científicos, todo eso. Tiene lo necesario que es la comunidad, la luz, el agua, claro, la electricidad, todo. Pero no es así como los otros países grandes. Es un país pequeño que tiene lo necesario para vivir y ya.

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

K.- Si.

M.- ¿Y CÓMO LE LLAMARÍAS?

K.- Subdesarrollado.

M.- ¿Y TÚ?

P.- Si, que también tiene todo, no está desarrollado.

M.- ¿DE DÓNDE ERES. P?

P.- De Bolivia. Que tiene lo mínimo para vivir\*

K.- \* Sobre todo para vivir\*

P.- \*sobre todo para vivir, la comida, el agua, la energía, pero no está desarrollado como aquí.

V.- No hay tanta seguridad.

P.- Eso es lo que quiere decir.

M.- ¿NO HAY TANTA SEGURIDAD?

V.- Como aquí.

K.- No hay tanto control como aquí, o sea, no hay tantos policías ni tanto control para los estudiantes que..., que si hay algún estudiante en la calle, tiene que estar obligatoriamente en el instituto ¿no? Allí...\*

P.- \*No es obligatorio\*

K.- \*Allí si quieres estudiar, quieres estudiar y si no te pones a trabajar y ya está. RISAS.

V.- Colombia. No, no pero pues, para mí, pues normal. Tiene lo necesario pero uno la pasa bien. No tiene que ser exactamente desarrollados para uno\*

K.-\*Claro, se pasa bien, en su propio país cualquiera lo pasa bien.

M.- CONTINUAMOS...

L.- Yo pienso que las personas que no tienen tanto dinero, yo pienso que son gente más humilde que los que tienen mucho dinero. (RUIDOS EXTERIORES) Porque la gente que tiene mucho dinero solo piensa en ellos, en ellos y en ellos. No piensan en la gente que tiene a su alrededor. (RUIDOS EXTERIORES)

V.- Yo dije que... no es así, que muchas de las personas que tienen dinero si piensan en nosotros\*

L.- Ya, pero yo no creo eso.

V.- Y...., las personas también que no tienen, también se las atiende mucho, así es que... No es así. Unos tienen y no quieren y aparentan que tienen más que otras que no tienen. No, no, no lo aparentan. En las dos, en las dos lo mismo. Igual también se ve que no, que los presumidos pues...

M.- ¿LOS?

V.- Los presumidos, pues que aparentan ser una cosa.

K.- Los presumidos, pues que aparentan ser una cosa.

M.- Y ANTES HAS DICHO UNA COSA: QUE LA GENTE QUE VIVIMOS EN PAÍSES... VAMOS A OTROS PAÍSES EN BUSCA DE...

V.- De uhm!, una mejor vida. Economía. Esos es lo primordial, que uno viene acá para trabajar y trabajar y tener dinero\*

K.- \*Pues para los padres.

V.- Y también en busca, pues sí, la salud y el estudio aunque... en, en los países donde uno vive también se ve, pero pues.

K.- No es fácil.

V.- no, porque por ejemplo en la salud. TIMBRE

M.- (AL VER INQUIETUD) OS ACOMPAÑO A CLASE PARA QUE OS QUITEN EL RETRASO.

V.- Bueno, pues sí que vamos porque yo también soy una de esas.

M.- TU ERES UNA DE ESAS ¿DE QUIÉN?

V.- Pues sí, de los que vamos... Bueno, mis padres vinieron aquí en busca de... de una mejor vida... Entonces nosotros...\*

K.- \*Nosotros también vinimos a estudiar para tener algo.

P.- Cualquier país, a mí me parece por allá

- No se entiende.

-No se entiende.

- Si en todo.

M.- QUE EL ESTUDIO ES MEJOR ALLÁ

K.- No, sino que cuesta.

V.- Bueno, sí.

K.- Pues para mí sí.

M.- PARA TI SÍ

K.- Se entiende mejor aquí.

P.- Porque sí.

V.- Yo ya estoy acostumbrada, por ejemplo aquí explican muchas cosas distintas, entonces yo me las sé, pero yo no las sé hacer así. Entonces NO SE ENTIENDE. (RUIDOS EXTERIORES)

L.- Porque a lo mejor vienen para buscar una... nueva vida, quieren encontrar un trabajo, pero hay veces que no... que no encuentran un trabajo y nosotros no, y la gente no les deja encontrar trabajo. Vamos que no les (no se entiende)

en el trabajo. Y entonces se quedan sin dinero y se tiene que volver allí otra vez.

V.- Y nosotras también, que... y que ¡eh! Pues no tienen papeles y los, las personas se aprovechan de eso y les sacan. Les sacan. Y le dan gustos, o sea en el trabajo que uno hace, supongamos, no, alguien que, que sepa construcción y sabe hacer y ¡claro! Como no tiene papeles dice no, que porque no le va a pagar, porque dice no, no tienes papeles y le puede denunciar (en voz muy baja)

L.- Pero, por ejemplo, están trabajando, y a lo mejor les cogen sin tener papeles y por eso viene la policía y... se (no se entiende) a la c, a su país sin tener papeles, y a lo mejor dicen que se los van a hacer, pero claro, como no les ha dado tiempo, se los lleva otra vez a su país.

S.- yo quiero, quería hacer u comentario sobre lo que ha dicho ella de los estudios. Que a lo mejor nosotros vamos allí y sentimos lo mismo que vosotras, nos vemos allí diciendo: aquí nos va fatal porque antes no es igual que allí. Esto es muy relativo. A una persona le puede parecer fácil y\*

V.-\* Y a otra persona no

P.- Hombre si...

K.- Claro, pero cada uno...

S.- Porque tienen otras costumbres...

K.- En su país. RISAS.

- (NO SE ENTIENDE)

S.- Es Como si vienes aquí, nueva, y entras en una clase y... no tienes amigos, y te quedas sola todos los recreos y todo.

K.- si

P.- (no se entiende)

M.- CÓMO CREEIS QUE SE PUEDE CONSEGUIR. UNA COSA, ¿PENSAÍS QUE QUE PIENSAN LO MISMO SOBRE LO QUE ES DESARROLLO UNA



PERSONA DE UN PUEBLO QUE UNA PERSONA DE CIUDAD, O UNA PERSONA DE AMÉRICA DEL SUR QUE UNA PERSONA DE AMÉRICA DEL NORTE?

V.-No.

P.- No.

M.- O UNA PERSONA MAYOR QUE UNA PERSONA JOVEN

K.- No.

L.- Los de los pueblos están menos desarrollados. Tienen menos cosas..., o tienen que desplazarse mucho para ir a los hospitales.

-.- Si.

-.- Si.

-.- Si, por lo menos\*

V.- Yo entendí la pregunta de otra forma.

K.- Yo también.

V.- Yo entendí que si creo que piensan igual las personas de un país, de una ciudad, de un pueblo. Yo digo que no.

M.- A VER, EXPLÍCATE, POR FAVOR.

V.- Pues porque no, ninguna persona piensa igual y pues para una persona...

K.- Es igual, en todas partes hay de todo, las personas que piensan mal, las personas que piensan bien, las personas que saben, las personas que no. Y que si, que bueno, si pero...

M.- SI, PERO SOBRE EL DESARROLLO, SOBRE LO QUE ES EL DESARROLLO Y LO QUE ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA ¿PIENSA LO MISMO UNA PERSONA JOVEN QUE UNA PERSONA MAYOR?

X.- No.

X.- No.

X.- Nooo.

M.- ¿UNA MUJER QUE UN HOMBRE?

X.- No.

X.- No.

X.- No.

M.- A VER, VENGA.

L.- Los jóvenes...\*

K.- \*Porque cada uno tiene su religión, tiene su cultura.

L.- Yo creo que nosotros vamos más a lo loco y las personas más mayores, pienso que lo piensan más.

S.- Los jóvenes ahora tenemos móvil y todo y no puede. Hay gen(te), hay personas mayores que se lo explican 40 mil veces y no lo entienden.

M.- Y si no lo entiende y nosotras a la primera lo hacemos. Para nosotras es normal.

L.- Si.

K.- No todas las personas son así.

M.- NO TODAS LAS PERSONAS SON ASÍ, A VER K.

K.- ¡Claaaro! Es ver, digamos que una persona es alocada pero no son todas así. Porque hay jóvenes que tienen la mente muy madura y saben lo que hacen y piensan desde... Igual los mayores que (no se entiende) trabajan en sus cosas y tienen Internet y todo eso.

V.- Y además (no se entiende) que salen y todo. Pues si, todo el mundo no piensa igual.

( )

M.- ¿CÓMO SE CONSEGUIRÍA SER UNA SOCIEDAD DESARROLLADA? A VER, CÓMO VEÍS VOSOTRAS.

L.- Repite la pregunta.

M.- ¿CÓMO VEÍS VOSOTRAS QUE SE PUEDE CONSEGUIR LLEGAR A SER UNA SOCIEDAD DESARROLLADA?

L.- Pues poniendo más hospitales, más...

( )

S.- Hay gente en algunos países que se tienen que desplazar muy lejos para conseguir agua. Y aquí damos a..., abrimos un grifo y ya tenemos agua.

M.- Yo creo que deberían poner más Internet.

K.- En su casa.

M.- ¿QUIENES?

L.-En los pueblos, por ejemplo (no se entiende).

M.- Vamos hija.

L.- Los que mandan

X.- también.

S.- Por ejemplo, los presidentes y todo esto, solamente piensan en ellos, en su comodidad, no piensan en el dinero que se llevan.

X.- (no se entiende) de más.

M.- TÚ COMO CONSEGUIRÍAS, COMO TE PARECE A TI QUE SE PUEDE LLEGAR A CONSEGUIR UNA SOCIEDAD DESARROLLADA

V.- Bueno, pues no se. No se. (RISAS) ( ) Poniendo todos de su parte aunque pues, no es necesario, no es necesario que sea desarrollada. No es para mi no, no es necesaria que sea desarrollada.

(Se produce una interrupción)

M.- A VER SI AHORA HAY MÁS SUERTE. ¿QUÉ PENSAÍS QUE PODEMOS HACER CADA UNA DE NOSOTRAS? ( ) ( )

¿PENSAÍS QUE HAY QUE HACER ALGO, O IGUAL NO HAY QUE HACER NADA?

K.- Es que no lo (no se entiende)

L.- Es que no nos van a hacer caso.

M.- ¿NO NOS VAN A HACER CASO?

S.- No.

L.- No.

( ) RUIDOS EXTERIORES. SUSURRAN ENTRE K Y V.

V.- Es que no podemos hacer nada.

M.- HABLA MÁS ALTO POR FAVOR.

(      )

M.- NOS VAN A HACER CASO DICE L ¿VOSOTRAS  
CREES QUE NO NOS VAN A HACER CASO?

K.- No

L.- No.

Ruidos exteriores. RISAS.

V.- Es que ellos, no se puede hacer nada.

K.- Claro.

M.- MÁS OPTIMISTAS, M, A M LA VEO YO MÁS  
OPTIMISTA, O ESTÁ REFLEXIONANDO. A VER.  
RUIDO EXTERIOR. INTERRUPCIÓN PUERTA.

M.- No, no, yo lo que veo es que nosotras no...., al ser más  
pequeñas, pues creo que no, entre la edad

¿?.- (no se entiende).

¿?.- (no se entiende).

K.- Hacen caso a la persona que tiene dinero.

L.- a la gente que tiene poder.

K.- Mucho poder.

V.- además lo que uno hace, los otros lo deshacen.

M.- además si lo hacen, lo hacen por ejemplo un día y al día  
siguiente ya se han olvidado.

K.- (no se entiende)

(      ) RUIDOS

S.- La gente que puede hacer más aquí, para arreglar España  
o eso, serían los políticos, que son los que más o menos  
tienen más... poder.

L.- Los que les van a hacer caso.

K.- A los que les hacen caso.

V.- ¡ah! ¿si?

RUIDOS. (      ) (      ) RISAS

M.- ¿SOLO LOS POLÍTICOS CREEÍS QUE PUEDEN  
HACER...?

V.- (no se entiende) RISAS

K.- Pero es que... todo el mundo puede hacer pero, pero no le hacen caso a todos.

( ) RUIDOS

M.- ¿NOSOTRAS?

V.- No.

S.- No.

INTERRUPCIÓN PUERTA.

M.- VENGA ¿QUÉ PODEMOS HACER? ( ) ¿NADA, NADA, NADA, NADA?

L.- Hacer una carta.

M.- Pero eso, ¡uhm! No va a hacer caso.

¿?.- Una carta

RISAS.

M.- ¿QUIENES?

M.- Pues los políticos.

V.- Y es que ¿A quién se le manda la carta?

K.- Bueno, digamos un ejemplo ¿no?

P.- (no se entiende).

S.- A Zapatero (actual presidente del gobierno de España)

K.- Bueno, ya.

S.- Al alcalde también.

K.- Le mandas a Zapatero, Zapatero este (no se entiende) más estable.

TIMBRE.

P.- A la Botella (concejala del ayuntamiento de Madrid y esposa del anterior presidente del gobierno).

K.- pero si la hace no la va a leer.

V.- Pero es que ni siquiera llega.

S.- No., yo nunca he mandado ninguna pero si..., pero

¿?.- (no se entiende).

¿?.- (no se entiende).

M.- O SEA, CAMBIAR LA SOCIEDAD AQUÍ ES COMPLICADO ¿PERO CAMBIAR LA SOCIEDAD EN OTROS PAÍSES?

L.- Igual.

M.- IGUAL. Y VOSOTRAS QUE HABEÍS VENIDO ¿NO CREEÍS QUE PODEÍS HACER COSAS CUANDO VOLVAÍS?

RISAS NERVIOSAS.

¿?.- No.

¿?.- (no se entiende).

RISAS

M.- Y VOSOTRAS QUE SOIS DE AQUÍ Y TENEÍS AMIGAS QUE SON DE OTROS PAÍSES ¿NO CREEÍS QUE PODEÍS VIAJAR ALLÍ Y HACER COSAS?

V.- Pero cosas, cómo qué.

M.- ¿CÓMO QUÉ?

L.-Llevar más agua, más hospitales, más colegios ¿no?

V.- ¿Pero eso lo puede hacer usted?

L.- No te van a hacer caso, tampoco.

K.- Bueno, lo que puedes hacer allá es donar... pero a las fundaciones, no a los políticos. RISAS.

M.- ¿HABÉIS HABLADO DE ESTO EN VUESTRA CASA CON VUESTROS PADRES?

K.- No.

K.- No

K.- No

K.- No

M.- BUENO, LO TENEMOS QUE DEJAR AQUÍ. OS DEJO IR AL RECREO. MUCHAS GRACIAS POR VUESTRAS VALIOSAS CONTRIBUCIONES.

## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN IX (GD IX)**

FECHA DE REALIZACIÓN: 15.05.11

M.- INTRODUCCIÓN. BUENOS DÍAS. ME LLAMO A. L. H. Y ESTOY REALIZANDO UNA INVESTIGACIÓN EN LA UCM SOBRE LO QUE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE VUESTRA EDAD PIENSAN ACERCA DEL DESARROLLO. COMO YA OS HAN DICHO, SE TRATA DE HACER UN TRABAJO, VAMOS, QUE NO OS HABÉIS LIBRADO DE CLASE; ESO ES LO QUE QUIERO QUE OS QUEDE CLARO. TENÉIS QUE HACER UNA ACTIVIDAD QUE ES TAMBIÉN MUY INTERESANTE, PERO QUE NO VENÍS AQUÍ A JUGAR, VENÍS A TRABAJAR. VAMOS A GRABAR LA CONVERSACIÓN PARA PODER PRESTAR MÁS ATENCIÓN A VUESTRAS PALABRAS. DISPONEMOS HASTA LA UNA Y CUARTO, QUE ES CUANDO CAMBIAMOS DE HORA ¿VERDAD? PARA HABLAR DEL TEMA QUE OS PROPONGO, QUE ES EL TEMA QUE ESTAMOS INVESTIGANDO. Y NOS INTERESA SABER LO QUE PENSÁIS LOS CHICOS Y CHICAS DE VUESTRA EDAD SOBRE EL DESARROLLO ¿DE ACUERDO? ENTONCES, EMPEZAMOS AHORA Y EMPEZAMOS A HABLAR DEL DESARROLLO. QUÉ ENTENDEMOS NOSOTROS POR DESARROLLO. ¿DE ACUERDO?

MUJER- ¿El desarrollo de EQUIDAD?

MUJER- ¿El desarrollo de una persona?

HOMBRE- ¿Estás grabando?

M.- Si, ya estamos grabando.

Mujer.- ¡Guauu!

MUJER- ¿El desarrollo de una persona?

Risas.

M.- ES IMPORTANTE QUE NO OS.... HUM, PISÉIS ENCIMA, PERO TAMPOCO QUE DEJÉIS TANTO

HUECO. ES QUE AL PRINCIPIO CUESTA UN POQUITO.

Varón 1.- No se entiende lo que dice.

Mujer.- Pues está hablando de que no...,

Varón 1. - “Mai neim is juan” “My name is Juan”

Risas

Mujer.- Bueno, de qué vamos a hablar.

Mujer.- Cuando se desarrolla...

Mujer.- Cuando crecen tetas, de estatura...

RISAS Y BARULLO. HABLAN VARIOS SIMULTÁNEAMENTE. NO SE ENTIENDE.

Mujer.- Cambios hormonales.

Varón.- El desarrollo de ser chica, tiendas, coches, montañas..., El desarrollo de la vida...\*

Mujer.-...\*Si, tío.

Varón.- ¿Eh profe?

Mujer.- ¿y qué más da? A ver... pues el desarrollo. Cuando... no sé,

Mujer.- No, por eso, que el desarrollo de una persona.

M.- Profe ¿Todo lo que decimos se apunta?

M.- HOMBRE, YO VOY TOMANDO NOTA, PERO NO ME DA TIEMPO Y POR ESO LO GRABAMOS.

M.- ¡Ah, claro!

Barullo. No se entiende

M.- TODAS LAS IDEAS SON INTERESANTES.

RISAS, NO SE ENTIENDE.

M.- ¿DE QUÉ CURSO SOIS VOSOTROS?

J.- Primero.

Mujer.- 1º.

Mujer. 1º.

Mujer.- NO SE ENTIENDE.

Mo.- Eso no vale, Seguimos. Estáis diciendo cosas muy interesantes

BARULLO Y RISAS



J.- No se entiende El desarrollo de qué, ... El desarrollo de cualquier cosa\*

Mujer. Masculino, femenino...

Mujer.- Si, el desarrollo en plural, o sea, en conjunto, en conjunto. BARULLO. Es general, el desarrollo. Y hay muchas cosas que se desarrollan.

J.- ¡Ay madre!

M.- ¡anda ya!

Mujer.- Cambios. Desarrollos hormonales. Vamos creciendo y tenemos. Necesidad de aprender otras cosas...

RISAS.

M.- ¿QUÉ COSAS TENEMOS NECESIDAD DE APRENDER?

BARULLO, NO SE ENTIENDE

M.- Como seso, Sexo, perdón.

V 1. También ganas de beber...

M.- Nos estamos haciendo mayores.

(La moderadora Insta a no solaparse en las intervenciones).

M.- A VER QUÉ MÁS...

V. –Ser profesional, tener tus metas, sueños..., Es muy difícil.

M.- ¡AJÁ!

(Silencio largo)

M.- A VER. ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HABÉIS PENSADO AL OÍR “DESARROLLO”?

M.- Del ser humano.

M1- En un apersona

V 1.- En una persona. Si te digo la verdad, no sé. Fuera de bromas.

Barullo. NO SE ENTIENDE.

M. TODAS LAS OPINIONES SON INTERESANTES Y LO BONITO ES QUE LAS PONGAMOS EN COMÚN.

Varón1.- No se entiende lo que dice.

Mujer1.- Cuando miras a tu padre y te fijas en lo que hacen y pues aprendes y haces lo correcto.

Risas, Dudas.

M.- TÚ HABÍAS EMPEZADO A HABLAR DE...

V.- Coches casas...

M.- PORQUE PARA TI DESARROLLO ES... PUEDE HABER VARIOS TIPOS DE D, POR EJ.,

V.- El de coches, el del mundo, el de las chicas, chicos,

Risas

M.- el desarrollo de una montaña, de una finca

V.- Un árbol cuando lo pones a nacer

M.- Un animal, una semilla,

RISAS. HABLAN BAJO Y NO SE ENTIENDE.

M.- Estamos aquí para hablar de

Barullo

M.- DESARROLLO DEL MUNDO HABÍAIS HABLADO. ¿QUÉ SERÍA DESARROLLO DEL MUNDO PARA TI?

V.- Eh, pues...\*

M.- \*O al revés, que no se desarrolla. Como se acaba el mundo.

V.- Pues (...) E 19-29 de Diciembre. Si eso es lo que han dicho en la tele.

Barullo

M.- Mejor así no estudiamos.

Risas

M.- Desarrollo de la historia.

M.- De todo.

Barullo.

M.- Yo no he dicho casi nada.

V.- ¿Esto tiene que ver algo con lo de ser inmigrante?

M.- Ya no se nos ocurre nada más. Pregúntanos tú.

M.- A VER, POR EJ., HABÉIS EMPEZADO POR EL DESARROLLO DEL MUNDO...

M.- No a ver, porque el mundo no se desarrolla, lo dañamos y...\*

M.- \*Se acaba\*

M.- \*Se va a acabar. Y..., y eso, yo creo que no se desarrolla, que ya no se desarrolla,

M.- NO SE DESARROLLA, ENTONCES ¿QUÉ ES ESARROLLAR? ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

M.-Subir niveles Así tipo...,.

V.- No se entiende.

M.-

V.- Profe..

M.- TENÉIS QUE HABLAR ENTRE VOSOTROS

V.- Habéis visto el programa ese de perdidos en la selva

M.- Perdidos en la tribu.

V.- Eso mismo. Que construían los techos con excrementos de vaca...

M.- Si,

V.- Y no tenían luz-lujos ni nada.

M.- Ah, no, no.

V.- Y ahora llegan a la ciudad y entonces en la ciudad

BARULLO. NO SE ENTIENDE

M.- ¿QUÉ TIENE Q VER ESO CON EL DESARROLLO?

V.- Por eso, no sé.

M.- Que en unas partes se desarrolla más que en otros lugares. \*

M.- \* Que en África.

M.- Por Ej., Colombia está más desarrollado que...\*

MV- \*Que Ecuador\*

M.- \* No. Tan mal no lo lleva Ecuador, perdona.

M.- Perdóname que te diga.

M.- Ecuador...

BARULLOS, NO SE ENTIENDE.

M.- ES MUY IMPORTANTE QUE HABLEMOS CON RESPETO Y PODAMOS EXPONER NUESTRAS DIFERENCIAS Y TU PIENSAS QUE COLOMBIA...

M.- Que Colombia está más desarrollado que Ecuador

M.- Y AHORA EL ECUATORIANO ES QUIEN TIENE QUE HABLAR...

Barullo

M.- ¿cómo es tu país?

M.- Pequeño\*

V ecuatoriano.- Pequeño, guapo, maravilloso...,

M.- Bogotá por ejemplo, es grande... organizado,

Barullo

M.- Pequeño.

M.- Mi país es Armenia

Barullo

M.- Mi país es pequeñito, es Armenia. Hay pueblos muy chiquititos

M.- ¿Está desarrollado?

M:- Pues...\*

M.- ¿Es moderno?

BARULLO

M.- no se conoce (Armenia)

M.- Yo he visto en Eurovisión.

M.- Hay una parte que se llama Armenia. Es que hay dos zonas diferentes, En Colombia, dentro de Colombia, hay una especie de ciudad, ¿no? Que es Armenia. Entonces es Armenia. Entonces es \*

M.- \*Armenia nombre de país.

Barullo

M.-Hola Cómo estás. Dice una frase en otro idioma

V.- ¿Sabes hablar armenio este?

M.- Noooo.

M.- Si.

M.- Es como el ruso.

M.- Di: “hola como estás solo”.

Barullo.

M.- Entonces nosotros tenemos un traductor que traduce ruso.

Barullo

M.- ¿TÚ DE DÓNDE ERES?

V.- Cubano.

V.- Tropical (imitando el acento)

M.- TÚ ERES CUBANO ¿QUÉ PIENSAS QUE ES EL DESARROLLO?

V c.- La evolución del mundo.

M.- Si, cómo se desarrolla. Lo que va aprendiendo, en el colegio, conocimientos.

M.- ¡ay! Dios Mío, dando lecciones.

M.- En un país no se hace lo mismo que en otro.

M.- CONTINUAMOS...

M.- Colombia está más desarrollada, Es más grande, hay más edificios ¿no?... Creo yo

V.- Creí que habíais dicho Bolivia.

M.- Hay más ciudades, más edificios. Hay carros más buenos. No sé.

Barullo

M.- LUEGO EL DESARROLLO ES SER MÁS GRANDE, TENER CAFÉ, TENER EDIFICIOS, SER MÁS GRANDE ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

V.- Tener más conocimientos de los aparatos, de..., de curar,

M.- En Ecuador se cura con mosquitos.

M.- ¡Ah!

M.- A mi me lo han dicho también.

BARULLO

M.- ¿TU SABES QUE TODA LA FARMACOEPA TRADICIONAL DE EXTRAE DE PLANTAS QUE ESTÁN EN LA SELVA AMAZÓNICA?

M.- ¿Ves, en la selva?

M.- Por eso.

V.- Vamos a hacer... con lo de las plantas.

BARULLO

M.- Y es más bonito Colombia que Ecuador.

BARULLO

M.- ¿y tu familia?

M.- Pero como se visten en Armenia. ¿Normal no?

V.- Con traje

M.- Normal

M.- ¿Y hay tiendas de..., tiendas?

M.- Si

V.- ¿Y hay coches modernos y eso?

M.- Ah, coches no, coches...\*

M.- Los taxis.

M.- \*Y en Colombia tiene coches modernos pero muy bonitos

V.- Y se lo puede permitir más...

M.- Ya.

M.- Es que eso depende. Los duros tienen más dinero.

M.- Los duros vienen siendo... RISAS BARULLO

V.- Son los que venden..., Vamos sí, traficantes. De toda la vida.

BARULLO

M.- Si porque en Colombia... y te respetan más. Y se pueden comprar carros, fincas, y de todo. Y dinero, carros muy buenos. Y entonces, hay más en Colombia que en Ecuador.

V.- Traficantes, si.

BARULLO

M.- Tienen más dinero y pueden vivir mucho mejor, en casas más buenas...

V.- Pero Traficando.

M.- Pues por eso

M.- A ver

BARULLO

M.- Pero también, nunca les pasa nada (...)

M.- tienen más honor los que no..., los que no..., y tampoco, y tampoco, A ver. Hace falta. Hasta la policía la compran. (...) Y la policía tampoco le hace nada.

M.- Y tienen que desarrollar conocimiento para..., para ser algo en la vida.

BARULLO

M.-Desarrollar el conocimiento, por ejemplo estudiando para ser algo en la vida no...,

M.- ya, pero puedes estudiar y no ganarte bien la vida, puedes hacer algo\*

M.- \* y también alimentar a los hijos que tienes y todo eso. Porque si no, no se puede alimenta y no tiene rendimiento

M.- En Colombia ...Por mantener uno...

M.- Y mi abuela...

M.- Que yo no he dicho que todo el mundo trafique en Colombia\*

V.- \*Está grabado\*.

M.- \*Que todo el mundo ahí trabaja, tiene su trabajo.

M.- \* Por ej., una tienda de ropa. \*

M.- \*Que hay algunos que no..., que no tienen trabajo y

M.- No, no es que se droguen.

M.- No todo el mundo ahí en Colombia...

M.- ya, pero la mayoría es así.

M.- Con tabaco.

NO SE ENTIENDE

M.- Con una tienda de ropa, con una tienda de ropa, uno puede ganar mucho dinero. Con una tienda de algo se mantiene una familia muy grande. Porque en Colombia con cualquier cosa se gana mucho dinero.

V.- Entre paréntesis

M.- Si mi abuela, mi abuela ya se jubiló y tiene una tienda y mantiene una gran familia.

M.- Mi abuela compra ropa en mi país y la vende en Turquía.

M.- Mi tía vende... comida.

M.- “Estradivarius” y “Berska”. En Colombia. Estamos hablando de las tiendas, Son muy caras. Compra aquí porque allá es muy caro, entonces aquí es muy barato. Entonces, compra aquí y lo manda a Colombia y es un buen dinero que asegura.

Barullo

M.-Mi tía, por ejemplo, que vive en Suiza, que allá hay bolsos muy caros y todo eso y luego los vende en Portugal y saca mucho dinero.

M.- Aunque no tengamos estudios. Sabemos buscar la vida, como se dice.

M.- La mayoría de los inmigrantes no tienen estudios pero se buscan la vida muy bien, muy fácilmente. Con cualquier cosa se gana mucho dinero.

M.- A diferencia de los españoles que viven de sus padres\*

M.- \*que son niños de papá\*

M.- \*a diferencia de nosotros, que a nosotros nos están educando para cuando seamos más mayores a buscarnos la vida. Si. Y no como ellos.

M.- Es que siempre tenemos una herencia ahí. Tienen mucho dinero y no trabajo. Están en su casa con una criada y...

Barullo

M.- Porque hay muchos españoles que yo conozco que tienen sirvientas en su casa, vamos que, que son unos niños mimados.

M.- Yo creo que los españoles, tienen todo en la mano porque siempre se lo han dado todo. Y sin hacer ningún esfuerzo. Entonces, después se quejan y no tienen porqué



quejarse porque no es así. Entonces yo creo que nosotros estamos ya concienciados de que tenemos que buscar lo que queremos y ellos no, o sea, ellos...son como...

Barullo

M.- Todo en la mano, todo en la mano.

Barullo

M.- Yo nunca he visto un inmigrante que sea jefe aquí, pero los españoles son todos los jefes.

M.- Mi padre es jefe de una empresa acá.

M.- De una, de una, ya está. De una.

V.- A nosotros (no se entiende)

M.- Porque él se lo ha propuesto y ha llegado hasta allí.

M.- Claro

M.- Eso sí que es. Los inmigrantes pueden llegar a ser más que la clase trabajadora

M.- Es como los españoles. Hay inmigrantes que son jefes y españoles que son empleados. O sea que aquí en España esto no...

V.- Los inmigrantes no pueden llegar a ser, por ejemplo, jefes

M.- Si, si pueden llegar.

M.- pero no con la facilidad que los españoles. Barullo. No tenemos tanto poder que...

Mo.- POR FAVOR, ESPERAD A QUE ACABEN Y TOMAÍS LA PALABRA

M.- Yo quiero decir lo que ha dicho mi compañera. Que ha dicho que ¡eh!, algunas personas son los jefes, los inmigrantes y los empleadores españoles y yo creo que aquí se ve muy mal eso, porque ellos quieren ser siempre los jefes y los trabajadores los inmigrantes.

M.- Pero cuando se ve al revés, es como que se ve mal. Es como que no, que no se puede.

V.- "There is imposible"

Barullo

Mo.- ¿Perdona, Qué has dicho? Que nos tratan...\*

V.- \*...como esclavos

M.-Si

M.- ¿TODOS DE ACUERDO?

ASENTIMIENTO GENERAL. ALGUNA RISA.

Silencio

M.- Entonces los españoles es son unos racistas. En este colegio ay mucho racista porque como que por ser inmigrante como que ya tienen mando sobre ti. Y que tratan mejor a los españoles. O sea, en este colegio yo he visto que a los españoles, a los inmigrantes se les trata diferen(te)...,  
A ver, \*

M.- \*inferiormente. Por ejemplo, hacen algo mal y no les dicen nada. Pero los inmigrantes hacen algo mal y ya te echan una bronca de todo, todo, todo, todo, todo.

M.- “Voy a llamar a tus padres”. En fin.

M.- O no, o te cogen a ti Porque eres inmigrante. Un español hace algo y pasa de él.

Barullo

V.- Hay profesores en este instituto que por ejemplo me ha tratado, a mi me ha tratado muy mal y a otro aunque haga lo mismo que yo, no le dicen nada.

M.- Y son españoles ¿A que sí?

M.- Es que a mí me ha ocurrido. Yo creo que hay racismo\*

M.- \*Igual si.

M.- \*No quiero decir cosa tampoco porque luego pasan cosas que no..., que...

Barullo.

La moderadora asegura la confidencialidad de lo que se dice en el grupo.

M.- Yo tengo un compañero que se llama XXX, que se porta mal, vale, a veces, se porta mal. Pero tampoco tiene derecho a cogerlo mal y tratarlo mal.

BARULLO

M.- El XXX este, el profesor de XXXX le coge así.

M.- ¿Y ESO QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

M.- Pues que ellos todavía como que no han admitido que nosotros también podemos...

V.-Es que ese profesor se cree aquí el dios, el...

M.- no eso no tiene que ver, tiene que ver con los inmigrantes.

M.- Es que ellos todavía como que no han visto, como que no... O sea. En fin. Es que no encuentro las palabras

BARULLO

M.- DE UNO EN UNO, POR FAVOR.

M.- Que a veces los profesores nos dicen, tú cállate que tú no tienes ningún derecho a decir aquí nada. Nos responden de mala manera ni nos dejan expresarnos.

BARULLO

M.- Ya sé lo que iba a decir. Los profesores no ven como nosotros los inmigrantes... Como si fueran esclavos.

V.- Porque como aquí en España nos descubrieron, por ejemplo, aquí, los americanos éramos esclavos.

M.- Los americanos sí.

V.- Y ahora, hay gente que ha..., se ha desarrollado y otra gente que no.

M.- Yo quiero decir que los profesores, en vez de dar ejemplo a los alumnos, pues no. Les meten cosas en la cabeza a otros latinos. Por ejemplo, a españoles o una cosa que haga un español y dice, bueno no pasa nada. Y a los inmigrantes: "Es que te voy a suspender, que tu no haces nada en clase..."

M.- Por ejemplo, hay mucha gente que no tiene educación. Españoles, entonces le dicen tira el chicle y les regañan, pero y vuelven a jugárselo. Hay un niño que se llama XXX que también va con chicle y entonces el profesor le dijo: "Tira el chicle, quédate en ese banco y no le dejé jugar".

M.- Y lo cogió mal y no le dejó jugar.

BARULLO

V.- Es que yo estoy escribiendo y de repente, un chaval se pone así y me pisa la bota. Entonces le hago yo en las zapatillas. Entonces me dice: “¡Ay!, hijo de puta, con perdón”. Entonces viene el profesor y se pone: “ ¿Qué estáis haciendo? Siéntate”. Entonces ya después a la media hora me dejó jugar.

M.- TODO ESO QUE ESTÁIS HABLANDO DE LA DIFERENCIA DE TRATO EN LAS RELACIONES ¿QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

Barullo. No se entiende

M.- Que todavía no, no han encontrado todavía... no (No se entiende) moderna. BARULLO. Que se trata agente superior a ellos porque no somos del mismo país o de vamos, en fin, o...

M.- ¿Y ESO ES DESARROLLO? ¿LA DESIGUALDAD DE TRATO ES DESARROLLO?

M.- Si fuéramos todos igual, a lo mejor el desarrollo del mundo sería mejor

M.- Claro, pero como no es aquí y además afecta a los profesores, pues entonces, pues ya.

M.- ¿Qué sería para vosotros el ideal del desarrollo?

M.- Tratarnos como...\*

M.- \* Tratarnos todos por igual. Que no somos...

V.- Igualdad de derechos.

VM.- Que somos seres humanos igual que ellos. (A CORO)

M.- De otro país porque nacionalidad española y todo.

M.- ¿QUÉ MÁS PODEMOS DECIR QUE ES EL DESARROLLO?

V.- Venga, que se nos acaba el tiempo.

M.- PALABRA FINAL DE LO QUE NOSOTROS ENTENDEMOS POR DESARROLLO. Y DESPUÉS HACEMOS UN DIBUJO.

M.- Igualdad.

V.- Derechos humanos.

M.- Igualdad.

M.- Igualdad que nos traten igual a todos como somos.

M.- Conocimiento.

V.- Tratarnos todos por igual.

M.- El cuerpo del ser humano se desarrolla.

M.- BUENO, MUCHAS GRACIAS POR VUESTRAS APORTACIONES.

## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN X (GD X)**

**FECHA DE REALIZACIÓN: 24-5-2011**

M.- BUENOS DÍAS. ME LLAMO A. L. H. Y ESTOY REALIZANDO UNA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. LO PRIMERO ES AGRADER QUE HAYÁIS VENIDO. VAMOS A HABLAR SOBRE UN TEMA QUE ES EL DESARROLLO. SE TRATA ENTONCES ES DE TENER UNA CHARLA ENTRE VOSOTRAS, DE HABLAR SOBRE EL DESARROLLO. LO QUE ENTENDÉIS VOSOTRAS POR EL DESARROLLO. COMO VEIS, HAY UNA GRABADORA QUE VA A REGISTRAR TODO LO QUE VAIS A CONTAR Y ASÍ NO HAY QUE ESTAR TOMANDO NOTAS Y SE PUEDE PRESTAR MÁS ATENCIÓN A LO QUE DIGÁIS. Y LA DINÁMICA, PUES SE PARECE MUCHO A UN DEBATE PLANTEO EL TEMA Y VOSOTRAS HABLÁIS. ESTE ES EL GRUPO DE DISCUSIÓN NÚMERO DIEZ REALIZADO EN EL IES XXXXX EH...EL DÍA VEINTICUATRO DE MAYO DEL DOS MIL ONCE. MUY BIEN, PUES YA PODEMOS EMPEZAR A HABLAR. COMO OS HE DICHO, SE TRATA DE HABLAR ENTRE TODAS DE LO QUE ENTENDEMOS POR DESARROLLO Y TAMBIÉN EH...MUY IMPORTANTE TRATAR DE NO PISAROS PORQUE...LO ESTAMOS REGISTRANDO Y ASÍ SE GRABA MEJOR. POR OTRA PARTE, YO NO TENGO QUE ESTAR ATENTA A TOMAR NOTA DE LO SE HABLA. CUANDO ACABEMOS MIRA ¡EH! LA CUESTIÓN, NORMALMENTE NECESITAMOS MÁS TIEMPO, PERO COMO SOLAMENTE DISPONEMOS DE ESTA HORA DE CLASE, EH... LO QUE HACEMOS ES, VAMOS A HABLAR UN RATO ENTRE TODAS

SOBRE LO QUE ENTENDEMOS CADA UNA DE NOSOTRAS POR DESARROLLO Y DESPUÉS VAMOS A HACER UN DIBUJITO. ¿DE ACUERDO? ENTONCES SI QUE OS PIDO QUE ME RELLENÉIS LA FICHA. LUEGO ANTES DE HACER EL DIBUJO, OS VOY DANDO YA LA FICHA. VAMOS PENSANDO CADA UNA DE NOSOTRAS LO QUE PODEMOS DECIR Y APORTAR. ¿DE ACUERDO? TÚ HABÍAS EMPEZADO PREGUNTANDO...

M.- Que cómo...que qué tipo de desarrollo.

M.- AJÁ...DESARROLLO.

M.- ¡Ajá!.

M.- ¡Ah! ¿lo hacemos?

M.- NO, NO. AHORA HABLAMOS. ESTO ES PARA QUE LUEGO, ES PARA QUE RELLENÉIS LA... LA FICHA CON LOS DATOS. LOS DATOS SE TRATAN ANÓNIMAMENTE.

M.- Tipos de desarrollo.

M.- El físico.

M.- OS PARECE...SI OS PARECE PARA QUE NO EH...NOS CORTEMOS PARA EMPEZAR, PUES, NOS PRESENTAMOS. YA QUE HAS EMPEZADO TÚ A HABLAR...

M.- Vale, me llamo L. G.

M.- TÚ L. G.

M.- I G.

M.- M.

M.- G.

M.- Lin.

M.- Z.

M.- L.

M.- L., MUY BIEN. PUES ENCANTADA. AYYYYYYYYY DISCÚLPAME...

M.- P.

L.- (risas) ¿Qué digo?

M.- Tipo de desarrollo y...

M.- Físico, ¿no?

L.- Psicológico.\*

M.- Intelectual (bajito)

M.- (No se entiende. Habla en un tono de voz muy bajito)  
(silencio, risitas bajas)

M.- LAS DEMÁS, ¿QUÉ HABÉIS PENSADO?

M.- (risas)

M.- ...CUANDO HABLÁBAMOS DE DESARROLLO.  
QUÉ OS HA VENIDO A LA CABEZA.

L.- El físico.

M.- Claro.

M.- EL DESARROLLO FÍSICO.

M.- Cuando maduras, ¿no?

M.- SI.

M.- Si (risas).

I.- No, cuando creces. Del físico y eso, más que...\*

M.- \*...desarrollo intelectual. Y físico.

M.- ¿QUÉ MÁS ENTENDEMOS POR DESARROLLO?

M.- ¡Ehhhhh!...desarrollo mental...para ser adultos.  
Y...también (no se entiende, habla muy bajito)

M.- HABLAD ENTRE VOSOTRAS. SOIS VOSOTRAS  
LAS PROTAGONISTAS.¿AH?

M.- ¡Ejejejeeehhh!.

M.- ¡Ahahaa!. No sé...

L.- ¿Podemos decir qué es para nosotras el desarrollo?

M.- POR EJEMPLO.

I.- ...a alguien en plan físico, pues cuando le sale más pelo,  
les cambia la voz, todo eso...

L.- Claro.\*

(risas de una alumna)

M.- MÁS DESARROLLO.

L.- No sé. (tono muy bajito)



(silencio)

L.- (Risas) ¡Joé! pero si es que no hablamos...

I.- Para mí es eso, tampoco...es más.

(silencio)

M.- (Risas) habla...

L.- Pues eso.

(silencio)

M.- Si. (risas)

L.- Es que...a ver. (risas)

(ríen, cuchichean algo ininteligible entre dos alumnas)

M.- Pero el desarrollo en el que tú quieres más investigar  
¿cuál es?

(siguen las risas entre las dos alumnas)

M.- A VER. LO QUE TÚ ENTIENDAS POR  
DESARROLLO.

M.- Pues el físico que como dice I. es lo de los pelos y todo  
eso la menarquía... se llama así, ¿no? Y luego también está  
el...mental, que tenemos que madurar...pero  
bueno....algún día llegará.

L.- Algunos maduran antes que otros.\*

M.- \*Y...\*

L.- Las chicas maduran antes que las chicas.\*

(carcajadas generales de las alumnas ante el error de la  
participante)

L.- .....o sea, que los chicos.

I.- También dependiendo de... cómo hayas tenido la vida.  
Supongo. Porque si a ellos les pasan cosas y maduran antes.

M.- Pero vamos...

M.- Depende de la educación...\*

M.- \*Claro.\*

M.- \*...que te hayan dado.

M.- MMMHHH. (asentimiento)

I.- Y de su forma de pensar.

M.- MMM...

L.- Pero lo tiene, yo creo que no tiene nada que ver que la educación que le haya dado si eh...pueda...

I.- Si porque si es muy infantil, y tiene una mentalidad de niño pequeño, es un poco difícil que madure rápido.

M.- Claro.\*

M.- \*Es un poco difícil que madure si tus padres te están haciendo todo lo que deberías hacer tú. Si por ejemplo...\*

I.- \*...Si, y la responsabilidad.

M.- \*porque si vives con tus padres, tu madre te está lavando la ropa...que si que...

I.- Haciendo la cama.\*...planchando...

L.- Hombre, la ropa la lava la lavadora, no tu madre.\*

M.- Ya pero...

I.- Hay gente que no tiene ninguna lavadora y lava a mano.\*

M.- \*...la camiseta delicada, la lava la lavadora, pues no hija, coge tu madre el cubo, y ¡hala!.

L.- Ya, pero si no, lo vas a meter tú si tienes catorce o trece años.

M.- Pero si tienes treinta...se supone que tenemos que madurar ahora.

(Silencio)

I.- Ya nos hemos ido un poco del tema, ¿no? De lo del desarrollo.

M.- SEGUID HABLANDO. MÁS COSAS QUE TIENEN QUE VER CON DESARROLLO. YO HE VISTO UN CARTEL QUE PONÍA “COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO” AHÍ, MIENTRAS ESTABA ESPERANDO.

M.- ¿Dónde?

M.- EN LA ENTRADA.

((L.- Oye, si no sabemos qué estudios tiene tu padre ni tu madre...)))

M.- NO LOS PONES.

L.- Vale.

M.- Y eso de ¿cuánto tiempo llevas...?

M.- PARA LAS PERSONAS QUE NO LLEVAN...OQUE SI ERES ESPAÑOLA PERO VIENES DE OTRA CIUDAD, PROVINCIA U OTRA REGIÓN, PUES LO PONES.

M.- Es que yo estuve viviendo aquí en Madrid, pero luego me fui a Pamplona...

L.- Pero sigue siendo España, ¡hija de mi vida!

M.- BUENO, PERO LO PONE PORQUE ESTAMOS HABLANDO DE AQUÍ. DE MADRID.

L.- Yo llevo en Madrid toda la vida.

(Silencio) (Risitas por lo bajito)

M.- DIME. PON EL PAÍS O LA CIUDAD...¿DE QUÉ PAÍS ES...?

M.- Aquí está.

M.- MUY BIEN.

M.- (muy bajito, imperceptible)

M.- Qué más

M.- ¿Qué tipo de desarrollo quiere? -que madurando (no se entiende) desarrollo nada.

(silencio)

M.- El desarrollo aplicado a sociedades, las sociedades se han ido desarrollando...Hay sociedades que se consideran más desarrolladas que otras ¿no?

M.- Si.

M.- A VER, QUÉ PODEMOS HABLAR DE ESO.

L.- Pues que...

M.- Porque hay varios tipos de desarrollo, económico, político ¿no?

L.- Y tú di el tema social.

(Risitas generales)

M.- Es que es eso, tía.

M.- Y depende de cómo se desarrollan los países, estarán desarrollados sus habitantes...

M.- O no, no tiene nada que ver.\*

M.- \*O al revés.\*

M.- Si, según los habitantes...I.

M.- Si tú no tienes arquitectos, no va a haber casas, porque no van a saber hacerlas...\*

M.- \*...Entonces depende de la persona...

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO...TODAS CON ESTA AFIRMACIÓN QUE HA HECHO...I.

I.- - I.\*...

M.-I...

I.- Si, si no hay arquitectos pues no hay casas.

M.- Hombre, eso es obvio.

M.- Pues ya está.

M.- En África, cómo hacen las casas con paja y...\*

M.- \*Pero la hacen los hombres, cada uno hará la suya.

L.- Claro, mientras la mujer está cuidando de los niños.

M.- ¿Y AQUÍ EN TODOS LOS SITIOS? ¿ HACE FALTA UN ARQUITECTO EN ESPAÑA PARA HACER LAS CASAS?

M.- Si.

M.- Si, casi todo aquí..., o sea....

M.- Hombre en España está casi todo hecho por arquitectos.

I.- Además si vas a hacer una reforma en tu casa, pues no.

M.- Pero si vas a hacer una casa..., por ejemplo, un piso.

I.- Bueno, mi abuelo hizo su casa en el pueblo pero era arquitecto. (risas) Por eso.

M.- Pero esto...

I.- Esto no, es que cualquiera no puede hacer una casa normal, porque a los dos días se te cae encima la casa tiene que saber sobre ese tema.

M.- LAS CASAS DE LOS PUEBLOS...

M.- Ya, ...o las de barro...

M.- ¿LAS HACEN LOS ARQUITECTOS...?

L.- Pero no están hechas de ladrillo, están hechas con piedra... y con barro. Y aparte que las casas de los pueblos son casitas, no son edificios y los edificios si que los co..., los construyen los arquitectos.

M.- Y esas no las construyen los arquitectos.

M.- Porque en otras sociedades...

M.- Pero hacen las reformas...\*

M.- EN TODAS LAS SOCIEDADES HAN... HAN RESUELTO LOS PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA, LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN COMÚN...\*

L.- \*No.\*...

M.- DE UNA MANERA SATISFACTORIA, PORQUE SI NO, NO HUBIERAN ESTADO HASTA AHORA.

L.- Ya, pero tampoco...\*

M.- \*...Pero tampoco...tampoco en todos los sitios\*

M.- LAS QUE PERVIVEN ...HAN SIDO CAPACES DE RESOLVER LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA VIDA EN COMÚN Y DE SATISFACER LAS NECESIDADES COTIDIANAS. Y LA GENTE QUE VIVE EN DISTINTAS SOCIEDADES Y PAÍSES, Y PERTENECE A DISTINTAS CULTURAS HA RESUELTO DE MANERAS DIFERENTES...

M.- Hombre claro, porque también depende de en qué sitio viven.

M.- LOS PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA. Y SIGUEN ESTANDO AQUÍ, PORQUE HAY SOCIEDADES MUY DIVERSAS, MUY DIFERENTES....Y SIGUEN VIVIENDO.

I.- Pero por ejemplo en Nueva York, pues sí está desarrollado, pero tú vas a África...y no; porque por ej., todavía no tienen ni agua.

M.- Pero a ver, son países pobres.

M.- Ya pero...

M.- A VER.

M.- Son países... tercermundistas ¿no?

M.- Hombre...(risas bajitas)

M. ¿ENTIENDEN DE IGUAL MANERA LAS PERSONAS QUE VIVEN EN UNAS SOCIEDADES QUE VIVEN EN OTRAS...\*

M.- \*No.\*

M.- \*No.\*

M.- \*...LO QUE ES EL DESARROLLO?

L.- No, cada una tiene su...su forma.

M.- Su idea.

M.- Claro.

M.- QUÉ SERÍA EL DESARROLLO...

I.- ¿En ese aspecto?

M.- HABLAD ENTRE VOSOTRAS.

M.- Mejorar.

M.- Pues mejorar.

I.- Ir avanzando en un tema, o sea ir cada vez a mejor..., mejorar.

(silencio)

M.- Bueno...

I.- Tampoco si no se desarrollan económicamente algunos sitios tampoco pueden\*

M.- \*¡Claro! En algunos sitios de todas maneras.

L.- Pero es que depende, porque mira como dice I. en África, ¿cómo van a conseguir dinero si ni siquiera hay trabajos?

M.- Hombre...

I.- Pero luego no hay dinero para... no hay dinero para pagarles y...

M.- Claro...

M.- Por eso no hay ni siquiera hay trabajos cómo van a tener dinero.

M.- Pero los niños de África y las mujeres trabajan mucho, lo único que como no hay dinero para repartir pues trabajan más, pero no hacen, porque las marcas estas que hay aquí “Nike” y todas esas las hacen los negros.

L.- (risas) Los de color, los de piel de color oscura, hija.  
(rectificación de lenguaje políticamente correcto pero con cierto sarcasmo)

(risas)

M.-Hija, si yo no tengo nada en contra.

L.- Ya, pero si hacen las deportivas y eso, algo les tienen que pagar.

M.- Pero les pueden dar.

M.-Pero, por ej., allí les pueden dar diez, treinta céntimos pa..., para lo mismo que aquí te cuesta cien euros, o sea que abusan un mazo de los niños pequeños.

L.- Ya, pero... ¡Haber estudiado!.

M.- Pero si no pueden estudiar, si no hay escuelas si no se han desarrollado...

(Risitas generales)

M.- ¡Qué fuerte!.

M.- Luego no tienen dinero para la salida. Tienen que venirse en pateras solo...

L.- Pero algo conseguirán, tía.

M.- Pues sí, pateras tienen y de cien sobreviven..., pues uno o dos...

L.- Pero...yo qué sé...

M.- Y es que además vienen ahí todos apretujados y yo qué sé...

(Gritan y se ríen)

M.- Si porque hay gente que viene aquí a robar, no a trabajar, pues esos que se vayan.

M.- Hombre claro, porque vienen, vienen con la cultura de su país, si en su país para sobrevivir tienen que robar pues aquí vendrán y no se acomodarán.

M.- A VER, YO ESTOY VIENDO A... A VOSOTRAS QUE ESTÁIS EN FRENTE Y SÓIS LAS QUE OS ESTÁIS DICIENDO COSAS QUE CREO QUE POR ALUSIONES HAY QUE SEGUIR HAY QUE CONTESTAR.

I.- Sí, además porque ellas, bueno...tampoco son todas de España...y pueden opinar de su país\*

M.- \*De origen...\*

M.- \*Claro.

L.- ¿De dónde sois?

M.- Si.

L.- Si. Somos de la misma clase. Ellas dos, no. ¿De dónde eres tú?

M.- De Ecuador.

M.- De Ecuador.

M.- ¿Y tú?

M.- De Bangladesh.

M.- De la India.

M.- De la India.

M.- Asia.

M.- A VER ¡EEEEEH!...CÓMO LLEVAMOS LA GEOGRAFÍA....\*

M.- \*Fatal.

M.- YA LO VEO.

L.- Por alusiones no, porque esos países no son tan....

M.- Conocidos.

M.- ¿Pero Asia?

L.- Son conocidos... tía no son como... África que no tienen dinero para nada ¿o si?

I.- Pues Asia también, tienen zonas desarrolladas, yo creo.

M.- Bueno sí. Hay cosas que sí están desarrolladas pero otras no. Vas a un pueblo y te encuentras ahí a un chino...

L.- Si, pero hay más chinos...

(risas)



M.- ¿Y EN ESPAÑA, Y EN ESPAÑA NO VAS A UN PUEBLO Y TE ENCUENTRAS...

M.- Sí, hay chabolas...si.\*

M.- Pero es diferente porque, por ejemplo, te vas a un pueblo y allá tienen tractores y todas esas cosas, Pero te vas a China y te encuentras a un señor con la...\*

L.- \*...Con la maza todavía\*.

M.- \*maza todo tieso, y ahí no...

M.- A VER, POR ALUSIONES, ¿CUÁL ERA TU NOMBRE?

M.- Li.

M.- LI...

M.- ... y te entiende.

Li.- Es que no sé, porque yo es que no...no sé no sé si..., cuando nació y allí...los padres...

Barullo

M.- LUEGO RELLENAMOS LOS DATOS, NO OS PREOCUPÉIS.

Li.- Fui a China un año y luego volví aquí.

L.- ¿Pero has nacido en España?

Li.- Si.

M.- ¡AJÁ!.

M.- Entonces eres de...\*

M.-\*España

M.- Lo que pasa es que tienes rasgos chinos

M.-Porque se ha desarrollado y tiene rasgos chinos.\*

L.- Pero estás acostumbrada a España. Entonces tampoco es... su país.

(risas)

M.- Pero ha nacido en España, entonces tampoco puedes meter el país.\*

L.- Pero en los telediarios dicen muchas cosas.

(Hablan a la vez)

M.- Mira, por ejemplo, en China, si hay tantos terremotos.

L.- Eso en Japón ¡tonta!.

M.- Ah...

(Risas)

M.- Pues por ahí, pues está cerca, no importa.

L.- Pues sí tía pero...

M.- se destruyen las casas.

M.- ACABA DE HABER UN TERREMOTO...

M.- En Murcia claro pero no...

(hablan a la vez)

M.- Es que en Japón hay un terremoto y muere un pueblo.

M.- ....pero encima los japoneses... es que, que digamos...

L.- Pero un terremoto que está...cerca del mar no... nunca va a llegar a Madrid...

M.- Pero es que, por ejemplo, si hay un terremoto en España... yo creo que las casas, por ejemplo, están más desarrolladas y edificadas para...

L.- No, no.

M.- Si.

L.- No, aquí no están construidas para los terremotos, en algunos países sí.

M.-Ya, pero...

M.- Pero eso es en Japón.

M.- (no se entiende) un tejado de paja como la de los tres cerditos.

L.- No, no. Perdona que te diga pero no.

M.- (no se entiende) no sale en los telediarios.

L.- Te vas a Estados Unidos por ejemplo, y son casas de madera y son muy bonitas pero son de madera y aquí se puede hacer una casa de madera, cuando puede haber un terremoto, un tornado...

M.- Pero igual en América hay un montón de tornados y huracanes y, vamos, deshacen las casas, fiuuuu...y aquí....¡Hu, hu, halaaaaaaa! Lo que el viento se llevó.

M.- Y lo que no pudo, lo dejó, así que...

M.- ¿PIENSAN LAS PERSONAS DE DISTINTAS SOCIEDADES...QUE HAN RESUELTO DE UNA MANERA SATISFACTORIA LAS NECESIDADES DE LA VIDA COTIDIANA....LO QUE ES DESARROLLO IGUAL? ¿PIENSAN....?

L.- No.

I.- Yo creo que sí, pero no se han dado cuenta de que no.

M.- A VER...VAMOS A DEJAR HABLAR A VUESTRAS COMPAÑERAS.

M.- Ah...vale.

M.- ¿PIENSAN LO MISMO EN CHINA, CREÉIS, LO QUE ES EL DESARROLLO EN BANGLADESH...\*

M.- \*No\*

M.- \*No\*

M.- \*...QUE EN ESPAÑA?

M.- Es diferente.

M.- ES DIFERENTE. A VER, POR EJEMPLO, POR FAVOR...

L.- No es que sea diferente, pero lo ven de distinta manera.\*

M.- Si.

M.- VAMOS A VER LO QUE NOS DICE ELLA, LA OPINIÓN QUE TIENE.

Z.- ¿De qué?

(varias alumnas al unísono)- Del desarrollo en tu país.

Z.- Eh...no sé, en mi país no hay tantas máquinas para...cuando hay un terremoto que se caen los edificios, y se quedan algunos abajo no hay esas cosas para sacarlos....y todo eso. Es que es un poco... no sé...

M.- ¿PERO QUÉ PIENSAN LOS BANGLADESHIES QUE ES DESARROLLO? ¿QUÉ TE PARECE A TI QUE PIENSAN?

Z.- No sé...

M.- ¿Y TU LÍ? ¿QUÉ PIENSAS TÚ QUE ES DESARROLLO? NO LO QUE PIENSAN LOS

BANGLADESHEÍS, LO QUE PIENSAN LOS  
ESPAÑOLES O LO QUE PIENSAN...LOS CHINOS?  
¿ERES DE CHINA?

Li.- No sé. Es que bueno, en fin.

L.- Más o menos. (Risas)\*

M.- A VER, BUENO, TU FAMILIA ORIGINARIA ES DE  
CHINA.

Li.- Si.

M.- Porque tú eres española.

Li.- Es que no sé. Es así como lo han dicho ya.

M.- A VER PERO PARA TI ¿QUÉ ES EL  
DESARROLLO?

M.- Mi..., de mi persona...

M.- De las ciudades.

L.- Es que dependiendo de todo lo que tengan.

M.- Si.\*A lo mejor en España tenemos más...

I.- No, a lo mejor en España pensamos más desarrollo  
pues...de las casas o algo de eso y en otro país pues dicen  
desarrollo y piensan de ordenadores y todo eso.

(risas)

M.- En la India.

L.- No es lo mismo un país que, a ver, que yo no digo que  
seamos ricos, pero tampoco no nos falta el dinero...

I.- Pues estamos en crisis, bonita.

L.- Si, pero tía, no...

I.- Ya, Tampoco es como la de África, que no tienen para  
comer.\*

L.- \*Por eso...\*

M.- \*...allí no tienen ni para comer ¿sabes? Y aquí tu  
madre te prepara todo lo que sea de comida. Pero... no sé.  
¡Je!.

I.- Pero en (no se entiende) yo creo que tienen...

M.- Dilo. (carcajada)

M.- En ecuador tendría que construir un metro o algo así.  
También eso tendría que ser desarrollo.

M.- POR EJEMPLO, EN LA CONSTITUCIÓN DE LA  
REPÚBLICA DE ECUADOR, QUE ECUADOR AHORA  
MISMO SE HA INTRODUCIDO EL CONCEPTO DE  
SUMAK KAWSAY, NO SABRÍA PRONUNCIARLO  
BIEN, QUE QUIERE DECIR BUEN VIVIR EN  
QUECHUA.

M.- Pues, vivir bien.

L.- Que no te falte de nada.\*

I.- \*Tampoco lo puedes tener todo. Que no tengas lo básico  
para poder vivir.

(silencio)

M.- Que no te falte ni te sobre. Y ya está.

I.- Y si te sobra. Repartes.

L.- Aquí en España, mira los futbolistas cuando ganan y...y  
no lo necesitan.

I.- Es que la bota esa de oro, mira, que la hicieran de  
plástico que estamos en crisis, y para qué quieren una bota  
de oro.

L.- Que es de plástico.\*

M.- \*Que no, que es de oro. Que lo dijeron en la tele, de no  
sé cuantos quilates de oro, de no sé cuantos...

M.- Qué bien te expresas, hija.\*

M.- \*... porque están ahí pegando cuatro patadas al balón y  
al mes ganarán pues yo qué sé... trescientos mil euros...

M.- Y luego una persona\*

M.- \*un médico...gana mil euros.

M.- Que se quedan ahí estudiando, que están arreglando un  
corazón para que una señora pueda vivir mucho más  
tiempo, pues cuánto le pagarán....pues mil euros

M.- Mil euros.\*

M.- (no se entiende)

M.- Yo también pego cuatro patadas al balón y ¡Hala! 200 mil €.

M.- (no se entiende).

M.- En África, en África... o dónde sea, de aquí, También pues se desarrollan, porque es que nos hemos ido del tema.

M.- Sí pero...pero es que también dicen unas cosas que no (no se entiende) (habla en tono de voz muy bajito, imperceptible)

I.- Pero es que también dice unas cosas que...

M.- ¿Qué ibas a decir?\*

M.- Z. SEGURO QUE TIENES COSAS MUY INTERESANTES...\*

L.- \*Que comentar.\*

M.- \*...QUIZÁS ESTÉS EN MINORÍA CON RESPECTO A LO QUE SE ESTÁ ESCUCHANDO Y ES MUY IMPORTANTE PLANTEAR EL TEMA LO DIFERENTE A LA MAYORÍA.

L.- \*Diferente a....

M.- \*...MINORITARIO.

M.- ¿QUÉ PENSAMOS QUE ES EL DESARROLLO? RESPECTO A LO QUE YO HE PLANTEADO. ¿TODAS LAS SOCIEDADES PIENSAN QUE DESARROLLO ES LO MISMO?

L.- No.

M.- No.

M.- No.

M.- A VER, POR EJEMPLO, ¿TÚ QUE CREES? ¿QUÉ ES PARA TI EL DESARROLLO?

M.- No lo sé. No...

M.- CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS PENSADO? ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE TE HA VENIDO A LA CABEZA?

M.- Pues el desarrollo del cuerpo.

M.- De la persona.

M.- El desarrollo humano.

M.- EL DESARROLLO FÍSICO. A TI NO. ¿A TI LIN  
QUÉ TE HA VENIDO?

M.- Cambiar. Desarrollarse, cambiar algo...

M.- Mejorar algo.\*

M.- CAMBIAR. MEJORAR. O SEA, TE HA VENIDO  
ALGO EN ABSTRACTO, NO TE HA VENIDO UNA  
PERSONA.

M.- ¿Eh?

M.- Cuando te sale el bigote.

M.- Pues a mí me ha venido los pelos de las piernas de los  
chicos.

M. Y que...

(risas de complicidad entre algunas alumnas)

M.- SEGUIMOS. PARA...VOSOTRAS QUE ESTÁIS  
HABLANDO TODO EL RATO EL DESARROLLO ¿QUÉ  
SERÍA?

M.- Pues un avance hacia algo.

M.- Mejorar, mejorar algo.

M.- Si es sobre la sociedad, cambiar a mejor. Y si es sobre  
los humanos madurar y...ayudar...

M.- Z, ESTÁS PONIENDO UNAS CARAS Y VEO QUE  
ERES UNA PERSONA CONSTRUCTIVA Y QUE  
TIENES COSAS MUY INTERESANTES QUE  
APORTAR. ME DA LA IMPRESIÓN DE QUE TE  
SIENTES EN MINORÍA.

(silencio)

L.- ¿Y por qué se tendría que sentir en minoría? Si no nos  
estamos metiendo con ella.

M.- ESTAMOS APORTANDO IDEAS.

Z.- ¿Pero en economía?

M.- En economía, en desarrollo y esas cosas....(le susurra  
bajito una alumna a Z) Y avances.

Z.- En economía yo creo que está más o menos....Porque el presidente es muy, corrupto.

M.- Y las casas que están en los pueblos y eso y en las ciudades (le continúa susurrando bajito la compañera a Z).

M.- Más o menos.

M.- PUEDES HABLAR UN POQUITÍN MÁS ALTO PORQUE SI NO SE VA A GRABAR LO QUE ESTÁN DICIENDO EN EL...EN EL\*

M.- \*Patio.\*

M.- PATIO.

L.- Es que los niños de primero chillan mucho.

(risas)

M.- EN SEGUNDO YA ESTÁIS MUCHO MÁS CENTRADAS.

M.- Más desarrolladas.

(Risas generales)

M.- Pues sí porque los niños de hoy en día tienen un....

Z.- Por ejemplo el desarrollo es que están construyendo las casas con paja y todo esto, en los pueblos que hay muchos, pero en todos los sitios y están encima de la tierra no como aquí, que hay...

M.- Sí, los cimientos.\*

Z.- \*sí, en cimientos, no, pero en las ciudades están encima de los cimientos, pero también hay tierra pero no...más es tierra...y menos cimientos.

L.- Porque no tienen todo lo posible para hacerlo mejor.\*

Z.- (no se entiende)

M.- ¿estás segura?

M.- ¿Eh?

M.- ¿ESTÁS SEGURA?

M.- No, porque no he viajado para verlo.

M.- ESTÁS SEGURA DE QUE ES MEJOR UNA CASA DE LADRILLO QUE UNA CASA DE PAJA...

M.- Está mejorando.



I.- No, pero lo mejor para sanidad y todo eso, si.

L.- Hombre, es que no es lo mismo una casa de paja que con que venga un vendaval, sale volando a...

Z.- la paja...esas cosas

M.- FIBRAS VEGETALES.

M.- (risas) Bue(no)... pe(ro)... yo siempre he oído que las casas de los pueblos, que estas que están hechas con piedra, más antiguas, son mejores, más resistentes, que las que están haciendo ahora.

M.- (no se entiende. Imperceptible)

M.- HABLAD EN ALTO, POR FAVOR.

M.- ...que una de paja. Una de piedra...

L.- Es que la casa de paja con que venga un viento, se va volando, hija.\*

M.- \*La casa de paja, como la de los tres cerditos, pero no una de estas de piedra que tiene bien hecha..

Z.- otra cosa, en mi país cocinan con... madera.

Z.- Si.

L.- En plan con leña y todo eso. No con la vitrocerámica.

Z.- La cocina está hecha, como cocinamos aquí con gas y allí con madera eso.

L.- Y allí no tienen coches tan... no como aquí.

I.- Pero mira, menos contaminación.\*

L.- \*También.

Z.- Y bueno...sí hay coches, pero...\*

M.- \*Pero no tantos como aquí.\*

Z.- \*Es que nosotros vivimos en otra parte y no en capital, como es capital, y no se nota tanto. En capital hay... mucho desarrollo...

M.- Vamos, que como si aquí... te vas a la capital.

M.- MUY BIEN, EN CONCLUSIÓN ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

M.- Cambiar a mejor.

M.- Mejorar...mejorar.

Z.- Crecer un poco...

M.- ¿QUÉ HAS DICHO? HABLA UN POQUITO MÁS ALTO, POR FAVOR.

M.- Es crecer o...incrementar las cosas...o algo

M.- ¡AJÁ!.

Z.- Mejorar en todo.

M.- MEJORAR EN TODO. ¿PODRÍAS EXPLICAR UN POQUITO?

Z.- Pues...

M.- ¿ESE TODO?

Z.- A nivel económico y esto...

L.- Que no hay tanto paro.

I.- Y sanidad.

Z.- Cambiar a mejor.

M.- CAMBIAR A MEJOR. ¿EN QUÉ? ¿QUÉ CAMBIARÍA?

M.- Todo.

L.- No, todo no pero...

Z.- Algunas cosas...\*

L.- \*...un poco. Yo cambiaría el nivel económico, porque se necesita más para... y el trabajo, porque hay un montón de gente en paro que tiene más estudios que otros que están trabajando y... no se lo merecen tanto...

X.- Y las nuevas generaciones en paro...

M. A VER LI, ¿QUÉ HAS DICHO TÚ? TODO, PERO LOS TODOS DE LIN...

L.- Pues...todo.

(Silencio)

M.- MIENTRAS TE LO PIENSAS, SEGUIMOS Y LUEGO DICES.....DESARROLLO ¿ES?

Li.- Mejorar, avanzar.

M.- MEJORAR, AVANZAR.....AVANZAR...

M.- Puedes avanzar en algo...

M.- AVANZAR EN ALGO.

M.- Mejorar todos los días.

I.- Cambiar y mejorar la mayoría de las cosas, ¿sabes?

L.- Si.

M.- LA MAYORÍA DE LAS COSAS ¿QUÉ COSAS?

I.- Pues económicamente...

L.- Y trabajo.\* ...y trabajo, en la sanidad también.

M.- AJÁ. MUY BIEN.

M.- Pero no sólo...en la... también, en otros países.

M.- Pues...

M.- EN MUCHOS PAÍSES.

M.- En casi todos.

L.- No. Bueno, no porque hay algunos países que les sobra todo.

M.- ...en África... subdesarrollados, resulta que los que están en vías de desarrollo tienen un montón de dinero... porque en México hay mucha plata y no sé qué...

L.- Pero la exportan.

M.- ...los políticos se dedican a enriquecerse y no a...\*

L.- \*A hacer lo que tienen que hacer.\*

M.- Claro.

M.- LI.

Li.- pues en los trabajos...

M.- TRABAJO, DINERO Y TODAS ESAS COSAS. BIEN. COMO TENEMOS POQUITO TIEMPO....

L.- Tenemos cinco minutos de...----

M.- YA. PERO TENÉIS QUE HACER UN DIBUJO POR LA PARTE DE ATRÁS. COMENZAMOS A HACER EL DIBUJO. PODEIS UTILIZAR ESTOS ROTULADORES DE COLORES.

M.- GRACIAS.

M.- Adiós.

M.- ADIÓS. MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN XI (GDXI).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 15/06/11.

M.-PRESENTACIÓN Y ENCUADRE. ESO ME PREGUNTÁIS TODOS... SE TRATA DE HABLAR SOBRE LO QUE VOSOTROS PENSÁIS QUE ES EL DESARROLLO. AHORA YA LA PALABRA ES VUESTRA Y YO ESTOY AQUÍ CON VOSOTROS SIMPLEMENTE ACOMPAÑÁNDOOS.

M.- A ver, el desarrollo sostenible... el desarrollo económico. El desarrollo global...

V.- El desarrollo vital, que también se desarrolla.

M.- Eso es.

M. ¡Eh!... (risas), pues...

V.- ¡Eh!...

M.- Di...B...

V.- Yo qué sé...

M.- ¡Joé!...

(silencio largo, les cuesta romper el hielo)

M.- Hay muchos desarrollos, ¿qué tema comentamos? (risas)...tenemos que sacar un tema del desarrollo.

V.- Pero dinos tú algo ¿no? que nos vamos a tirar así toda la hora.

(risas de la alumna)

M.- POR QUÉ OS VÁIS A TIRAR... SI ESTÁIS ARRANCANDO... SE TRATA DE HABLAR SOBRE EL DESARROLLO. AL FINAL TAMBIÉN TENGO UNA PROPUESTA DE DIBUJO, LO QUE PASA QUE TENIENDO SÓLO HASTA LAS CINCO...

M.- Eso para nosotros es poco.\*

M.- (no se entiende, pero hace referencia a la dificultad que tiene para dibujar) (muy bajito imperceptible)

.....ESTO NO ES UN CONCURSO DE DIBUJO, ES CÓMO TÚ REPRESENTAS EL DESARROLLO. MIRAD, EN LA PROPUESTA DE DIBUJO YO TENGO ESTAS INDICACIONES, OS DIGO: “DIBUJA EN EL OTRO LADO DE ESTE FOLIO LO QUE ES PARA DE VOSOTROS EL DESARROLLO. PARA CADA UNO DE VOSOTROS EN CONCRETO. SE TRATA DE PLASMAR EN UN DIBUJO LO QUE TÚ ENTIENDES POR DESARROLLO, LO PRIMERO QUE OS HA VENIDO A LA CABEZA CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO. TODAS LA SOCIEDADES Y LAS CULTURAS SE ORGANIZAN PARA RESOLVER LAS NECESIDADES DERIVADAS DE LA VIDA EN COMÚN, Y LA MANERA EN QUE LO HACEN LAS UNAS Y LAS OTRAS ES MUY DIFERENTE Y EFECTIVA, PUESTO QUE TODAS LAS SOCIEDADES QUE ESTÁN AHORA PERVIVIENDO, QUE HAN SOBREVIVIDO HASTA AHORA. LA GENTE QUE VIVE EN DISTINTOS PAÍSES, Y QUE PERTENECE A DISTINTAS CULTURAS TIENE FORMAS MUY DIFERENTES DE ENTENDER EL MUNDO. ¿ENTIENDEN DE IGUAL MANERA LO QUE ES EL DESARROLLO LAS PERSONAS QUE VIVEN EN UNOS LUGARES O EN OTROS? ¿ESTO OS DA ALGUNA PISTA?

M.- Si.

V.- Si.

M.- Si.

M.- A ver...

M.- Es que no sé...(risas)...es que no sé...

M.- El desarrollo...pues que los países desarrollados tienen más visión al desarrollo, tienen más riqueza económica, más tecnología... más investigación y eso hace que desarrollen...

V.- (No se entiende).

M.- A lo mejor ellos... desarrollarse, ellos lo toman como hacer...yo qué sé, imagínate las tribus éstas de la tele... es hacer una flecha mejor, es hacer una flecha mejor para yo qué sé. Cazar.

M.- Claro, a lo mejor...

M.- (No se entiende).

M.- Claro, el desarrollo se ve de distinta manera, dependiendo de donde estés...

M.- Este es un país desarrollado, África, subdesarrollado porque aún no ha conseguido llegar hasta donde estamos nosotros, ¿sabes? Tan desarrollados con maquinaria y todo...

M.- Pero porque...les explotamos. (muy bajito)

M.- No, desde luego que no, pero ya...

(risas)

V.- Si un país no está desarrollado, tampoco se va a poder desarrollar más...

M.- Y si los explotamos, menos aún, porque todos hemos empezado sin estar desarrollados...

M.- Claro... ninguno está desarrollado al principio.

M.- ...Al final algunos...

M.- Algunos países se desarrollan más y otros menos, depende también de...la riqueza agrícola...

M.- Si no tienen dinero no se van a desarrollar, eso está claro.\*

M.- O...yo que sé, a lo mejor no han invertido en lo que tenían que invertir para salir adelante.

M.- ¡Si muchos no tienen ni qué invertir!.

(risas)

M.- Me refiero para plan para el esfuerzo, a lo mejor se han dedicado a unas cosas...que no...

M.- Que no llevaban a ningún lado.\*

M.- \*Claro. Y se podían haber dedicado a otras mejores... y no lo sabían, no lo habían descubierto.

(pausa, silencio, alguna risa)

M.- YO ME LLAMO A.

M.- S.

V.- B. (muy bajito)

M.- L.

M.- B., ESTÁS MUY CALLADITO...TRATA DE HABLAR SI NO ESTÁS DE ACUERDO O SI QUIERES MATIZAR OPINIONES QUE ESTÁS OYENDO DE TUS COMPAÑERAS...

V.- Yo creo que cada uno tiene su punto de vista...de las cosas y no...

M.- ESO ES LO BONITO, Y LO INTERESANTE, Y PARA ESO ESTAMOS AQUÍ, PARA RECOGERLO...

M.-...tu punto de vista.

(pausa, risas)

M.-...nuestro punto de vista sobre el desarrollo para nosotras, para él es otro.

V.- Si un país ya está desarrollado va a poder invertir más, que un país que no esté desarrollado no va a poder tener los mismos recursos que un país desarrollado... y esto va a dar lugar a la desigualdad.

M.- Nosotros nos vamos desarrollando más y más

V.- Claro.\*

M.- \*...y ellos se han quedado ahí, no avanzan.

V.- Lo que aumenta es la desigualdad, entre distintos países.\*

M.- \*Ya, sí, esos sí.

(silencio)

M.- ¿Algo más que decir? (muy bajito)

(silencio)

M.- Guíanos...guíanos porque es que si no...vamos a estar callados.

M.- Si en realidad hablamos mucho....

M.- EN RELACIÓN CON LO QUE HA DICHO B...

M.- ¿La desigualdad? Yo estoy de acuerdo. Yo también pienso que si nosotros nos desarrollamos y ellos no, pues va a haber más desigualdad entre los países.

M.- ya.

M.- Desigualdad económica, desigualdad social, desigualdad...de todo tipo.

M.- Porque la economía es la base de la sociedad...

M.- Claro, eso es.

V.- Con dinero lo puedes hacer todo, sin dinero... no puedes...

M.- Todo, todo...el dinero no da la felicidad.\*

V.- \*Ya, ya, pero para desarrollarte y eso, lo países...no es por los recursos naturales que tengan, ni todo eso es por el dinero, ¿no?

M.- Ya.

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN DE B?

M.- Eh...hombre, a ver, se cumple en la mayor parte de los casos, no en todos. Hay tribus de África que son superfelices y todo eso..., pero los países del Norte ¿qué materia prima tienen?

M.- Y todo lo que tienen se lo quitamos los desarrollados para...

M.- ...los países del norte no tienen la materia prima, su economía no se basará en eso, se basará en otras cosas, como por ejemplo, España también nos basamos en el turismo, porque si no...y en los bares y eso...(risas) Joé... ¿cómo se llama?

M.- En la hostelería.\*...en el sector terciario, ¿no?...

M.- (risas)...y eso...y ya no habléis más...

M.- Si es que estamos de acuerdo todos, eso es lo malo para debatir algo...si hubiera alguien que dijera no...



M.- HABÉIS DICHO UNA COSA INTERESANTE EN TORNO A LA DESIGUALDAD Y HA EMPEZADO A HABLAR. QUE HAY UN TIPO DE GENTE QUE PODRÍA SER FELIZ PERO...

M.- Totalmente. Seguro que los de África son más felices que alguno que vive en Nueva York con muchísimo dinero...

M.- Si, de acuerdo.\*...seguro, vamos, cien por ciento...\*

M.- \*Porque no...\*

M.- \*Y un niño con una pelota y un trozo de trapo se lo pasa mucho mejor, que aquí los niños con cincuenta mil juguetes que tienen...\*

V.- Pero sin dinero para las enfermedades o cosas de esas no puedes hacer nada, ¿no? En África por ejemplo, una cosa que aquí con una medicina normal... lo puedes solucionar, allí es la muerte.

M.- Porque tienen... sistemas políticos...

M.- Pero no pueden hacer nada.

V.- Porque no tienen dinero tampoco, por la desigualdad.\*

M.- \*Claro.

M.- Es nuestra culpa todo....te lo digo en serio.

M.- De verdad.

V.- Ya te digo yo que no.

M.- Bueno, no, nuestra no, la de los que venían antes...

(risas)

(pausa, silencio)

M.- Ya estamos otra vez igual... (se refiere a estar de acuerdo todos y permanecer en silencio).

(risas)

M.- O nos vamos a un bar a tomar algo...

M.- ...COMO SI ESTUVIÉRAMOS EN UN BAR.\*

M.- Es que a mí este tema en un bar no se me ocurre.\*

(risas).

M.- SE TE OCURREN COSAS INTERESANTES. CLARO. ESTÁS HABLANDO DEL DESARROLLO... ESTÁIS HABLANDO DEL DESARROLLO EN RELACIÓN CON LA FELICIDAD... LA COMPAÑERA, DESPUÉS TU HAS SEGUIDO Y HAS PUESTO UN EJEMPLO DE UN NIÑO QUE PUEDE ESTAR JUGANDO CON UNA PELOTA Y SON MUY FELICES, MÁS FELICES...QUE OTRO QUE PUEDE TENER MUCHAS COSAS PARA JUGAR, MUCHOS JUGUETES. TU COMPAÑERO HA HECHO UNA CONSIDERACIÓN MUY INTERESANTE, JUGAR, SER FELICES MUY BIEN, PERO...

M.- Ya, las medicinas.\*

M.- Al fin y al cabo la salud que es lo que cuenta...\*

M.- UNA COSA IMPORTANTE EN RELACIÓN AL DESARROLLO ES LA SALUD. ¿NO? -----SER FELIZ QUE PARECE QUE ES IMPORTANTE.

M.- Es definitivo, para ser feliz, ¿no? (risas)\*

M.- Y TU HAS...HAS CONTINUADO Y AHORA... SE ME ACABA DE IR LO QUE HAS DICHO. DESPUÉS DE TÚ ¿NO HAS DICHO ALGO?, HAS MATIZADO ALGO...YA NO SE ACUERDA. NO TE ACUERDAS.

(risas)

M.- Ah, lo de los sistemas políticos, que mi madre siempre dice que los pobres (risas) -es verdad- que los pobres no... una de las cosas por las que no pueden salir es porque en sus países, sus sistemas políticos tienen tanta corrupción, que no pueden llegar a ningún lado.

M.- (No se entiende).

M.- Joé pues que...el gobierno se quedan con el dinero que ellos reciben, pues el país sigue igual de mal, pero él sigue en la gloria.

M.- Pues es lo que digo, que van a quitar todo...lo poco que tienen se lo estamos quitando entre todos.

(pausa)

M.- ¡Pero que no se lo quitamos nosotros!

M.- No, vale, tú no se lo quitas, (nombre femenino), ¿vale?

M.- Pero que me refiero en su propio país...

M.- El gobierno.\*

M.- Yo no tengo que ver nada, ¿tu?

(pausa)

M.- Y...ya estamos otra vez igual. (risas)

M.- ¿TENEMOS QUE VER O NO TENEMOS QUE VER?\*

M.- ¿Tú que piensas?

V.- ¿De qué?

M.- ¿Tenemos que ver en que ellos sean pobres?

V.- Si, porque tú les estás, a los países pobres...más o menos les dominas, a los países que están en guerra y todo eso, están dominados por los países que tienen más poder.

M.- en la Antigüedad o como se llame esto...sí en la Antigüedad, sí que...yo qué sé...siempre la...lo de la India creo que era, algo así lo de las telas ¿no?

V.- Era el más rico era el que más recursos tenía.\*

M.- Lo de la economía inglesa, que se iban los ingleses...a comprar ahí las telas

M.- (No se entiende) Luego se iban a Inglaterra y lo hacían allí...

M.- Y lo vendían más caro.

M.- \*Si es siempre así nunca se van a desarrollar.

M.- Y encima más caro se lo venden.

M.- \* Pero tampoco tienen más dinero...

M.- Claro, para producir la tela. Pero eso no es culpa nuestra.

M.- ¿Mm?

M.- Es culpa de hacerlo...

M.- Es que ellos se han quedado ahí con la...con la agricultura y con todo eso

M.- Que no da dinero.\*...y no han seguido.

M.- Bueno, es que en su territorio no podían...

M.- Claro.

M.- -¿qué vas a cultivar tú en el Sáhara?

M.- Yo que sé...

M.- Pues eso.

M.- Es que también depende de la situación geográfica.

M.- Claro.

M.- De la latitud...no sé.

(risas)

M.- ¿Tiene que ver la situación geográfica, o qué?

V.- Yo, psss....

M.- (risas) Yo que sé, ¿no?

V.- Es que depende también de... la riqueza que tenga cada país y saber desarrollar cosas para sacarle partido. Porque los países que tienen... zonas, que tienen materiales que son... necesarios para poder vivir, por ejemplo los países del petróleo, pero algunos... los controlan otros países, los países...

M.- Los desarrollados.\*

V.- \*Claro. Que no tienen tantos recursos, pero que tienen más poder y desarrollan más máquinas.

M.- Pero es que cada vez más, con el paso del tiempo vamos a estar más desarrollados y más pobres....vamos a tener...y más pobres van a ser, y es así siempre.

M.- Creo que no va a cambiar, como no hay...ayudas...

M.- Pero es que (No se entiende) ayudas (No se entiende) funcionarios.

M.- A lo mejor antes...sí se podía ayudar, pero es que ya con tantas desigualdad ya... Muy difícil.\*

M.- Como no pongamos de nuestra parte...

M.- Pero a ver, espera a ver ¿qué vas a ir, vas a ir a la tribu de África que están ellos, que si no conocen otra cosa, tan felices de la vida y les vais a decir...? ¡Mira, a partir de

ahora todo es capitalismo! Y todo es; yo quiero mucho, mucho, mucho y vas a pagar mucho, mucho, mucho....¿Y le vas a cambiar toda vida a ese pobre señor? No. Te va a mandar a la caca. Imagínate que es al revés, que vienen los otros, no vuestra vida es mejor, cambiarlo todo...---y ahora todo casitas con techos de paja y no se qué. Pues cómo reaccionaríamos....igual que ellos.

V.- Pero si les ofreces algo a cambio, algo que les interesa...

M.- Pero tampoco. No vamos a tener nada que a ellos les pueda interesar.

M.- No, además, si cambias esto, te doy esto...M.- Claro.\*  
Obama hablando con un negrito de una tribu...pues no...no se llegaría a ningún sitio.

M.- Pues es obvio...A lo mejor también, hombre...yo qué sé, hay mucha pobreza pero...al fin y al cabo la gente pobre que peor lo pasa está en sociedad.

M.- Si es que no tienen tantas preocupaciones como nosotros.

M.- No, porque digo, que si tú estás en una sociedad donde ves que todo el mundo tiene, tiene y tiene y tu estás en la miseria absoluta que no sabes ni qué llevarte a la boca... te afectará más que si toda tu tribu, está ahí muertos de hambre... el cabrito que pase. No sé...es demasiado filosofar...

(risas)

M.- ¿Alguna pregunta...?

(risas de una alumna)

(silencio)

M.- ESTAIS LLEGADO AL MEOLLO DE LA CUESTIÓN, MUY BIEN.

M.- ¿Al medio?

M.- AL MEOLLO.

M.- Aaaaaaah...

M.- a lo importante, a la sustancia ¿no?....

M.- AHORA, ESTÁIS VIENDO QUE HAY DESIGUALDADES, QUE HAY SITUACIONES MUY DESIGUALES DE DESARROLLO... ¿CÓMO VÉIS EL FUTURO?

M.- Joer, pues que...

M.- ¿Cómo podemos meter veinte años, o sea veinte siglos de diferencia a algunos países?

M.- De la noche a la mañana.\* Lo que nosotros hemos avanzado en veinte siglos, no pueden avanzarlo ellos en...tres años, diez años, cincuenta...cincuenta.

M.- Pero si es que tampoco hemos empezado a hacer nada ¿Habrà que empezar en algùn momento, no? ¿Quién?

M.- Nosotros, nosotros solos no vamos a poder hacer nada.

M.- Yo que sé.\* Y a nivel mundial ¿crees que te van a hacer caso?

M.- Pues a mí no...yo qué sé.

M.- Lo que pasa es que tienes que llegar a...

M.- (No se entiende) una persona. ¿Hacemos algo?

M.- Si entre los cuatro hacemos una manifestación...si nosotros ahorramos diez euros y ya vamos...

M.- Y nos vamos a cualquier lado...

M.- Las tribus que están ahí...

M.- Qué egoístas somos, por dios.

M.- Pues si...

M.- Estamos en un sistema de egoístas.

M.- Somos buenas personas pero inconscientes.

M.- Estamos educados..., estamos educados así, ¿sabes?

M.- Joder nuestros padres...

M.- No es que yo lo comparta pero...

M.- La sociedad entera. Nos ha enseñado así. Si nos hubiera enseñado como a ellos... (No se entiende) del campo.

M.- Hombre, claro.

M.- Es que, es que lo que quiere la sociedad es que tú tengas dinero para gastarlo y gastarlo, gastarlo y que todo sea gastar, gastar y gastar.

M.- También está la economía....

M.- Pues la economía, pues eso es lo que quieren pues eso. Pues eso.

M.- Los otros no gastan nada...

M.- Claro, los otros ¿qué gastan? No gastan nada, no tienen dinero.

M.- Ya...

M.- Si es todo de lo que ellos producen...

M.- Lechugas y caballos...y eso...cabras.

M.- viven de la..., del cultivo y la ganadería. -Intercambio- Y no da abasto... de la ganadería no da abasto...

M.- El trueque.

M.- Ahí no tienen dinero tía, que todos estos de la serie no tienen dinero...

M.- ¿Qué serie?

M.- La de "Perdidos en la Tribu"...

M.- Ahí hay intercambio total...\*

m.- \*...tampoco es intercambio es que todo es para todos...entonces, tampoco es intercambio.

M.- Ahí hay más solidaridad yo creo.

M.- Claro, porque si no...

M.- Entre ellos es como aquí un día. Imagínate que tu cazas una cabra un día, tienes la suerte de cazar una cabra te la comes tú solo y luego...

M.- Seguro que habría personas en los países desarrollados que sí, eso está claro.

M.- Y qué pasa, sólo por haber nacido allí...

M.- Cuanto menos tienes, más compartes. Más te vuelves solidario con las personas.

M.- Ya.

M.- Y los que más tenemos... pues sí bueno.

M.- Pero porque para ellos ven más cerca el si yo me quedo sin nada.

M.- Claro, pues eso...

M.- Mejor compartir yo ahora y que compartan los demás en otro momento.

M.- Es un tema... mejor... es más...

M.- ¿Es mejor?

M.- Si, es mucho mejor.

M.- Vámonos.

M.- Vámonos una temporada allí (muy bajito)

M.- Cambiaríamos mucho allí

M.- ¿Ahí cambiaríamos? Mi madre dice que... que podríamos haber ido, para que empiece a valorar las cosas.

M.- Es que no valoramos las cosas.\*

M.- \*Ya.

M.- Es que el otro día salió en lo de “Perdidos en la Ciudad” que se sorprendieron al ver a un... indigente tirado en la calle. Que no lo entendían cómo podía haber ochenta mil coches un país riquísimo y no se qué, y que pudiera haber una persona tirada en la calle sin un techo. Que ellos vivían en mitad de la selva y se montaban su casa donde fuese...

M.- Eso hay en todos lados, aquí también hay gitanos (muy bajito)...

M.- Que es que referían a aquí... aquí, aquí.

M.- Ah, aquí...

M.- Que a los de la tribu, lo que más les sorprendió es ver tanto dinero y al pobre ese...

M.- Yo es que como no veo esa serie pues no...

M.- Por eso te lo he explicado.

M.- Y nosotros eso lo vemos tan normal... pasamos a su lado como si pasa... al lado de ..

M.- Esos sí que valoran las cosas y no nosotros... así que imagínate.



(golpes en la mesa)

M.- B, llevas mucho tiempo callado.

(risas)

M.- Estás reflexionando qué decir.

V.- Tampoco hay mucho que decir.

M.- (risas) Jopé...

M.- (No se entiende).

V.- No sé.

M.- ESTÁS APORTANDO COSAS INTERESANTES, A MÍ ME GUSTARÍA RECOGERLAS.

V.- Es que tampoco hay mucho más que decir.

M.- PERO ESTÁS DE ACUERDO, NO ESTÁS DE ACUERDO, PUEDES MATIZAR COSAS QUE HAN DICHO TUS COMPAÑERAS...

V.- No sé, que... la gente que vive en África, y no tiene tecnología que hay aquí, pues igual tienen que renunciar a cosas que no quieren, entonces... no sé... es que igual ellos a lo mejor prefieren vivir como viven, que viven más tranquilos, sin las preocupaciones que tenemos aquí, y no... en lugar de tener todos los medios que hay en un país desarrollado

M.- Más vale pájaro en mano que ciento volando...

(pausa, silencio extenso)

M.- Indícanos y hablamos, ¿eh?

M.- Aquí tampoco, si se quieren desarrollar, hay veces que tú no te puedes imaginar, inventar, tú cuando inventas una cosa, no vas a inventarla, ¿no?, la mayor parte de las cosas surgen por casualidad\*

M.- \*Con la investigación.

M.-Porque están investigando las cosas...

M.- ¿Y qué tiene que ver con...

M.- ¡Joé!... que no se pueden poner a hacer... ¡voy a hacer una vitrocerámica! Si no saben ni lo que es...ni se pueden imaginar una máquina.

M.- Tampoco tienen medios para hacerlo, así que...

M.- ¡Joer! pero a lo mejor si tu piensas que...(habla bajo y acaba en silencio)

(Silencio)

M.- RECAPITULANDO ¿OS APETECE HACER UN DIBUJO AUNQUE SEA ESQUEMÁTICO? PORQUE SON CINCO- DIEZ MINUTITOS LO QUE TENEMOS ¿EH? LUEGO ESCRIBÍS CADA UNO LO QUE HABÉIS DIBUJADO Y POR QUÉ. PERO VAMOS A RECAPITULAR. A VER ENTONCES DESARROLLO CON TODO LO QUE HEMOS ESTADO HABLANDO AQUÍ ¿QUÉ SERÍA PARA VOSOTROS EL DESARROLLO? EN UNA PALABRA, EN DOS, EN UNA FRASE...

V.- Evolucionar.

M.- EVOLUCIONAR.

M.- Mejorar, es lo que he pensado.

M.- Espera que me lo tengo que pensar.\*

M.- No sé...

M.- A mí tampoco se me ocurre nada...en una palabra...

M.- ¿Desarrollo?

M.- YO CUANDO HE DICHO AL DESARROLLO AL PRINCIPIO VAMOS A HABLAR DE UNA TEMA...

M.- Lo primero que se me ha aparecido es una máquina de vapor, en la cabeza, pero yo que sé por qué...\*

M.- \*Porque fue un gran desarrollo.\*

M.- \*...exacto.

(risas)

M.- A mí los países pobres y ricos.

M.- ¡AJÁ!. MUY BIEN.

M.- ...los subdesarrollados.(muy bajito)

M.- VÉIS COMO SE OS HAN OCURRIDO COSAS...Y OS PARECE QUE ESTA ÚLTIMA PALABRA RESUME

UN POCO VUESTRA IDEA DE LO QUE ES DESARROLLO...

M.- Mmm (asintiendo)\*

M.- PUES AHORA OS PIDO QUE ME HAGÁIS UN DIBUJO, SÍ QUE QUIERO QUE ME RELLENÉIS LOS DATOS, SI NO QUERÉIS PONER EL NOMBRE Y LOS APELLIDOS, ES IGUAL POR AQUELLO DE QUE ES IMPORTANTE EL NOMBRE DE PILA.

M.- Trae un papel...\*

M.- ¿HABÉIS TRAI DO PARA DIBUJAR CON COLORINES, COLORES Y DEMÁS? QUE QUEDA MUY VISTOSO...

M.- ¿Y yo qué hago, una máquina de vapor?\*

M.- LO QUE TÚ QUIERAS...LO QUE A TI TE PAREZCA.

M.-...una línea gráfica.\*

M.- SI TÚ QUIERE. SE TRATA DE PLASMAR EN UN DIBUJO LO QUE ES PARA TÍ LA PALABRA DESARROLLO, A CADA UNO LE SUGIERE UNA COSA, A VECES MUY DISTINTA.

(ruido de papeles. Empiezan a rellenar la ficha y a dibujar).

M.- POR FAVOR.

M.- (no se entiende).

M.- AQUÍ TU NOMBRE DE PILA.

M.- ¿Y apellidos también?

M.- SI TU LOS QUIERES PONER, FENOMENAL, PERO NO ES PRECISO PORQUE COMO OS HE DICHO SON DATOS QUE DE VAN A ANOMIMIZAR.

(silencio, están concentrados rellenando los datos sociodemográficos)

M.- ¿Cómo? ¿Esto hace falta rellenarlo? No ¿no?

M.- EN SU CASO, SI, SI TE HAS TRASLADADO DE CIUDAD O DE PAIS...

M.- ¿Cómo qué estudios tiene tu padre? Pues...

M.- En qué trabaja tu padre...

M.- Pones la Universidad, ¿no?

M.- En tu país.

M.- España.

M.- Esto de en qué trabaja tu padre, esto no, ¿no?

M.- Y esto de qué estudios tiene mi padre, universitarios, no sé los que tendrá.

M.- UNIVERSITARIOS...

M.- Empresario es de la oficina, ¿a que si?

M.- Que no.

M.- Es donde trabaja mi padre...

M.- Tío, en un aeropuerto.

M.- ¿Aquí? ¿Los dibujo aquí?

M.- NO, LO VAMOS A HACER POR EL OTRO LADO, YO PUEDO APORTAR ESTOS ROTULADORES DE COLOR.

M.- Pfffff, fffff....que yo no sé dibujar.

M.- SÍ QUE SABES. ESTO NO ES UN CONCURSO DE DIBUJO, ESTO ES PLASMAR CON UN DIBUJO LO QUE TÚ PIENSAS QUE ES EL DESARROLLO.

M.- Yo esto no lo entiendo, lo de... lo del lugar que ocupas...

M. ENTRE TUS HERMANOS, SI SÓIS CINCO, SI ERES LA PRIMERA, LA SEGUNDA O LA TERCERA.\*

M.- Yo lo que no entiendo en qué trabaja tu padre en tu país.

M.- SI TÚ NO TE HAS TRASLADADO DE PAIS O DE CIUDAD, PUES NADA. NO ES PARA TI. ESTÁ PENSADO PARA CHICOS Y CHICAS QUE TAMBIÉN PUEDAN CAMBIAR DE DOMICILIO.

M.- Pues yo no.

M.- (no se entiende).

M.- En ésta, en qué trabaja tu padre y tu madre.

M.- (no se entiende).

M.- Entonces yo sí. Pero no sé lo que tengo que poner. Mi padre...es italiano.

M.- ES ITALIANO, Y CUANDO VIVÍA EN ITALIA, ¿EN QUÉ TRABAJABA? ¿TRABAJABA EN LO MISMO QUE AQUÍ?

M.- No.

M.- En la Ford, pon en la Ford.

M.- Pues en la Ford...

M.- ¿EN QUÉ TRABAJABA? ¿TRABAJABA DE MECÁNICO, DE...?

M.- No lo sé.\*

M.- PUES PON ... EN LA FORD.

M.- No, no, de mecánico no...

M. (risas) no sabe ni de qué trabaja ahora...

M.- Y ya lo he dibujado, esto es lo que yo he visto cuando has dicho...

M.- MUY BIEN, Y AHORA POR EL OTRO LADO, O SI QUIERES AQUÍ, EXPLÍCALO.

M.- Vale.

M.- -AHÍ, SI QUIERES RESALTAR LA GRÁFICA PON ALGÚN COLOR...

M.- Para...

M.- DEJÁIS LOS COLORES ¿VERDAD? PINTÁIS CON OTRO...

M.- Yo no sé los estudios de mi padre.

M.- PUEDES PONER: NO SÉ, LO DESCONOZCO.

M.- (no se entiende) pero no sé cuál.

M.- PUES UNIVERSITARIO, FORMACIÓN PROFESIONAL, BACHILLERATO... PERO SI NO LO SABES, PUES PON LO DESCONOZCO, Y YA ESTÁ.

M.- Parezco tonta.

M.- NO PARECES TONTA. NO LO SABES Y YA ESTÁ.

M.- Ah, una máquina de vapor no echa humo.

M.- Máquina de vapor.

M.- Una máquina de vapor, joé el acertijo. Una máquina de vapor va de noche ¿hacia dónde va? No va hacia ningún lado, joe que no tiene vapor, no tiene... vapor. No tiene chimeneíta.

M.- Que sí. Que no tienen ahora, antes sí que tenían las máquinas de vapor.

M.- ¿Si?

M.- ¿Y qué acertijo es ése?

M.- Es un tren eléctrico, ¿a qué lado va el humo?

M.- No tengo ni idea.

(silencio) (cuchichean)

M.- Bueno, pues pon la bola del mundo...

M.- Pero tú... como que sé dibujar la bola del mundo...y los continentes.

M.- Joe, pues dibujas por encima.

M.- Dibuja el continente.

M.- Tía ¿No sabes dibujar América? que es lo más fácil...

M.- No sé, en un hueco...

M.- No sé dibujar...

M.- Es más fácil.

M.- Esto es una obra de arte.

M.- TENEMOS CUATRO MINUTITOS O CINCO. ¿QUÉ HORA LLEVÁIS?

M.- Yo, menos cinco van a ser,

M.- SEIS SEGÚN EL RELOJ DE M.

M.- (no se entiende).

(silencio) (cuchicheos)

M.- ¿YA HAS ACABADO EL DIBUJO? ¿POR QUÉ HAS...? ¿LO QUIERES REMARCAR CON COLOR? ¿O NO? EXPLICA BREVEMENTE...

M.- Tampoco hay ningún motivo así...

M.- YO PENSABA EN LA MÁQUINA DE VAPOR Y NO HE PENSADO EN UNA MESA CON PUPITRE. ¿POR

QUÉ? ¿POR QUÉ LO RELACIONAS CON EL DESARROLLO? VENGA...

M.- Pero breve, ¿no?

(silencio)

M.- La máquina de vapor se inventó en la revolución industrial ¿no?

M.- (no se entiende).

(risas)

M.- NO SE TRATA DE VER LA CULTURA, SE TRATA DE VER LO QUE TÚ PIENSAS QUE ES EL DESARROLLO.

M.- Se puede hacer un monigote, ¿no?

M.- CLARO. SI ES QUE NO SE TRATA DE SER PINTORES NI ES UN CONCURSO DE DIBUJO SINO SE TRATA DE REPRESENTAR MEDIANTE UN DIBUJO LO QUE YO ENTIENDO POR DESARROLLO. QUE CADA UNO ENTIENDE UNA COSA DIFERENTE, Y ES IGUAL DE INTERESANTE UNO QUE OTRO.

(risas acerca de lo que están dibujando)

M.- Muy bueno el dibujo, ¿eh? (risas)

(silencio)

M.- Tu prima los hace mejor, ¿eh?

M.- PODÉIS REMARCARLO UN POQUITO CON BOLIGRAFO, AUNQUE SEA CON ROTULADOR...

M.- Yo sí.

M.- UN POQUITO (risas)

M.- Tía que tú siempre has dibujado muy bien.

M.- LOS EJES DE LA GRÁFICA: EJE DE ABCISAS.

M.- Ah, bueno...haré que me dejen un bolí o así

M.- A lo mejor tengo otro verde, pero no sé si pintan bien...

M.- Siempre has tenido arte dibujando ¿verdad L?

M.-Mejor que yo... que...aprobaba porque me hacía los dibujos.

M.- Así se entiende algo.

M.- SÍ ESTÁ MUY BONITO. AHORA POR FAVOR EXPLÍCALO.

M.- ¿Lo explico ésta también?

M.- LO QUE TÚ QUIERAS...

(silencio)

M.- (No se entiende).

V.- Yo también una gráfica.

M.- ¿LA QUIERES RESALTAR?

V.- ¿Eh? No, ya está resaltada.

M.- Y LA HAS EXPLICADO ¿NO?

V.- Sí, está ahí abajo.

M.- FÍJATE QUE INTERESANTE... HACEMOS DOS GRÁFICAS Y LAS DOS DISTINTAS.

M.- ¿HABÉIS EXPLICADO LA GRÁFICA?

M.- Si, si.

M.- (No se entiende).

M.- Ah, yo tengo aquí.

M.- DA IGUAL, ESTÁ BIEN. ESTÁ MUY BIEN ASÍ.

(silencio)

M.- TIENES PARA RELLENAR TODA LA HOJA SI QUIERES...¿EH?

V.- No. Con esto ya es suficiente.

M.- TANTO CON GRÁFICAS COMO CON...

V.- No, no, con esto ya está..

M.- YA ESTÁ SUFICIENTEMENTE ¿NO?

V.- Yo creo que sí, voy a mirar...

M.- TU PIENSA QUE LA PERSONA QUE LO VA A VER NO TE CONOCE A TI Y NO SABE LO QUE PIENSAS, O SEA... QUE A VECES NOS PARECE QUE LOS DEMAS ESTÁN EN EL MISMO CÓDIGO QUE NOSOTROS, ENTONCES EXPLICAMOS POQUITO. TEMAS COMPLEJOS NECESITAN DE EXPLICACIONES MÁS LARGAS O NO, DEPENDE.

M.- Yo lo que veo lo entiendo...



(cuchicheos imperceptibles)

M. - QUÉ ¿YA ESTÁ VUESTRO DIBUJITO?

M.- Mmm (asentimiento)

M.- SI.

M.- Joer...

M.- JUSTO, JUSTO. GRACIAS POR LA PARTICIPACIÓN, VAIS A...A FORMAR... VUESTRAS INTERESANTES IDEAS, VAN A QUEDAR RECOGIDAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN.

## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN XII (GDXII).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 12/06/12.

M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE. BIEN ¿EH? YA, GRABANDO. VAMOS A VER. EL DESARROLLO.

- Para mí el desarrollo es la evolución de las personas ¿no? Pues cómo se desarrollan en un ámbito social, ¿no?, la manera que tienen de comportarse, ¿no?. Puede afectar a todo tipo de...de...

M.- ESTÁS HABLANDO CON ELLAS ¿EH? QUE YO SOY MODERADORA PERO SE TRATA DE QUE PARTICIPÉIS TODAS, ENTONCES VAMOS A ESCUCHARLA.\*

- Yo creo que el desarrollo es eso, cómo se forma una persona ¿no?, la educación que recibe, la forma que tiene de saber actuar entre los problemas en la calle....

M.- MMMMHhhH ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

- Yo sí, yo no había, o sea, cuando hablabas de desarrollo yo creía que te referías más al desarrollo mundial... en plan tercer mundo, primero, pero lo que dice Celia está bastante bien

.- Si\*....a mí me ha gustado. Y estoy bastante de acuerdo con ella.

M.- EL DESARROLLO MUNDIAL AHORA SE HABLA DE...DE LA GLOBALIZACIÓN ¿NO? POR EJEMPLO, EL DESARROLLO MUNDIAL ¿CÓMO LO DEFINIRÍAS?

2.- ¿No? Pues eso que... mi pun...desde mi punto de vista muchos países, o sea, muchos países de África, que son los tercermundistas ,y también de América del Sur pues están gobernados por Europa y sobre todo por EEUU, y ahora China que es una gran potencia también, entonces... no sé volvemos a lo mismo si quien siempre ha tenido el poder lo va pffff no sé si lo va a tener siempre, pero de momento, tiene

la hegemonía, o sea, que...no sé...ese desarrollo no sé si es muy...no sé si es desarrollo, vaya.

M.- ¿QUÉ CREÉIS?

1.- Más que desarrollo yo creo que es poder ¿no? Sobre los otros....

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

2,3.- Si.

(silencio)

M.- ¿QUÉ MÁS PODÉIS APORTAR A ESA...A ESA DEFINICIÓN? EL DESARROLLO ES PODER, ES HEGEMONÍA...

1.- Yo creo que para que haya desarrollo bueno tenemos que implicarnos todas las personas. Si no...\*

2.-\*...Claro\*....

1.- \*...no serviría de nada.

2.- Pues justamente lo contrario, el desarrollo no es poder, o sea, será el poder de todos digo yo.

1.- Claro.\*

- Yo creo que sólo consiguen desarrollarse los países pues...del primer mundo pues seguimos desarrollándonos eh eh...a costa de los países del tercer mundo. Y...los países del tercer mundo no se están...desarrollando casi. Siguen igual que siempre vamos (muy bajito).

(silencio)

cuchicheo muy bajito

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

Si (unísono)

M.- ¿TODAS? ¿O NO? ¿HAY UNA OPINIÓN DIFERENTE?

2.- No sé...aquí hay personas que no han hablado todavía...je je.

- No, jo, después de lo que habéis dicho, jo...

M.- TODAS LAS OPINIONES SON INTERESANTES. NO SE TRATA DE...HACER UNA EXPOSICIÓN NI...ESTO

NO ES UN EXÁMEN. SE TRATA DE QUE APORTÉIS VUESTRA VISIÓN Y VUESTRA OPINIÓN Y... IGUAL DE INTERESANTE Y DE IMPORTANTE ES UNA QUE OTRA. AUNQUE... DA IGUAL LA MANERA DE EXPRESARLA.¿EH? ENTONCES... VAMOS A IR COMPLETANDO UN POQUITO LO QUE HABÉIS DICHO SOBRE EL DESARROLLO O SI NO ESTÁIS DE ACUERDO TAMBIÉN PODÉIS EXPRESARLO. ¿MMh?

4. - Yo pues eso, yo estoy de acuerdo con ellas porque... pues eso los países más desarrollados son los que tienen más poder y que se desarrollan a costa de otros ¿eh? Como es el caso pues eso, del Tercer Mundo. Pues que siempre... se han... jod... pues que siempre se han desarrollado pues... aprovechándose de... de sus materias primas de sus entonces pues eso. Pues eso.

2.- Pero bueno, a ver, pero tú has estado en Roma cuidando niños y así. O sea, tú puedes hablar de las dos cosas porque, bueno vale, Roma no, Italia. Italia es un país desarrollado del primer mundo, pero a la vez no. Puedes hablar también de lo que ha dicho C. del desarrollo a nivel personal.

4.- Si. Hombre claro.

2.- No sé.

4.- Muchas de las personas con las que estuve venían de... de países tercermundistas. Porque estaban siendo perseguidas así, así que...

2.- Ya, pues mejor me lo pones, o sea, personas de países tercermundistas que viven en un país del primer mundo y viven igual de mal.

4.- Pero eso es porque... pues eso la sociedad que tampoco les acepta, o sea, no quieren... es como si no quisieran que esos...

2.- Evolucionaran.

4.- ...Que esas personas evolucionen.

2.- Claro. Pues ahí también está un punto diferente del desarrollo, que es lo que decía C.

1.- Yo creo que una persona después de vivir allí por ejemplo, en África en las tribus donde viven, en condiciones inhumanas luego se les haría muy difícil adaptarse a la vida que llevamos nosotros. Porque quieras o no, nosotros llevamos una vida más o menos lujosa, tenemos de todo, nunca nos falta de nada\*

2.- \*Claro\*

1.-\*...Es más hacemos excesos, yo creo.

2.- Ya. Es que claro una persona que venga de un país tercermundista o yo que sé, que venga...pttt...a Europa, a EEUU me da igual

1.- Si\*

2.- \*...no se va a saber adaptar bien si nosotros no les ayudamos. Eso es como... cuando se hablaba en la escuela tenemos que ayudar a integrar a las personas que vienen de... fuera. Pero es que hay muchas veces que esas personas tampoco quieren integrarse aquí.

1.- No pueden.

2.- Ni pueden... ni quieren o esa es mi impresión.

1.- Si, si.

3. - No sé (muy bajito) Yo creo que... el desarrollo de los países así más ricos, si no hubiera países que..., son serían más pobres y... trabajasen para... fabricar todo lo que tenemos y así tampoco lo tendríamos, entonces yo creo que siempre va a haber una separación entre países que... son así más poderosos y los que no.

2.- Claro, pero el punto estaría en saber qué ocurriría si no hubiese países que pisasen a los otros\*

1.- \*Claro...\*

2.- \*...Des... o sea, hubiese un verdadero desarrollo o no. Tampoco sabemos cómo funcionaría eso.

3.- Es que si todos seríamos iguales nadie querría hacer los, vistos... desde un punto de vista los peores trabajos y así.

¿Quién querría meterse en una fábrica a hacer zapatos diez horas? Pues nadie. (silencio). No sé.

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

1.- Si. Yo creo que si no hubiera eso tampoco se podría desarrollar la industria ni nada, pero claro tendría que haber como una igualdad..como unos mínimos y máximos...no sé por qué en China y eso y aquí en Europa no.

2.- Claro.

1.- Es por la forma de gobierno o ¿qué es lo que hacen mal?

2.- China es un país comunista pero tiene un sistema capitalista entonces...tiene las dos cosas, explotan a su población pero luego nosotros nos beneficiamos de ello\*

1.- \*Ya\*

2.- \*.China es un país...muy hegemónico ahora, pero a costa de la explotación de otros. Entonces claro China se desarrolla pero se desarrolla el país en un ámbito mundial, pero los que no se desarrollan son la población China. Pienso yo.

(silencio)

M.- ¿POR QUÉ NO SE DESARROLLA LA POBLACIÓN CHINA? 2.- Pues porque están oprimidos por el sistema, no tienen oportunidad de... ni siquiera de expresarse, hoy en día por ejemplo si hablamos ya de dictaduras en Corea del Norte, Corea del Sur si es un país muy importante en cuanto a educación...\*

1.- \*Si\*

2.-\*...se supone que es el motor... o sea, ahora se supone que la inteligencia va a ser el motor del mundo y eso les está lanzando a ser un país muy importante. Pero por ejemplo Corea del Norte es justamente lo contrario están oprimidos y no... ni siquiera se puede entrar al país ¿sabes? Entonces qué...qué desarrollo puede haber ahí, una persona que oprima tus derechos y libertades pues... y que nosotros lo permitamos también, no sólo en Corea del Norte sino también en África y todos estos países. Porque nosotros sabemos que están ahí

pero no, tampoco queremos mancharnos las manos ni hacer nada porque nosotros, nuestra posición es muy cómoda.

(silencio)

M.- Y ENTONCES QUÉ SERÍA SI ¿QUÉ SERÍA EL DESARROLLO CR? (La única alumna que todavía no ha participado mucho y que parece quiere hacerlo).

5.- No sé, también los países a los que explotan pues generan conflictos entre los países pobres y permiten aún menos su desarrollo.

M.- ¿POR EJEMPLO?

5.- En África.

M.- DESARROLLA LA IDEA, HABLANDO DE DESARROLLO, DESARROLLA LA IDEA.

5.- Pues que por ejemplo EEUU lo explota y... no sé cómo explicarlo. Que entre los pueblos no sé que crean como los dominan y crean conflictos entre ellos y... pues en vez de ir avanzando pues crean aún más demacración ¿?

3.- Sacan beneficio\*

1.- \*Si\*

3.- \*...o sea, si...les interesa que haya guerras porque así pueden desarrollar la industria armamentística, venderles armas y...si no tienen por ejemplo en en... Sudamérica si no... o sea, para pagar las armas pues se las pagan con diamantes... entonces...

2.- Eh... había una película bastante buena dicen que era la de Ruanda ¿Te acuerdas? Que era de...era en África dos tribus tustsies o algo así y.....que era un poco lo que decías tú que pttt... que eran tribus enfrentadas entre ellos entonces tampoco hay, estás matando a tu propio\*

1.-\*Si\*

2.- \*...tu propia raza, no sé cómo decirlo, a tu propio hermano o como lo quieras llamar ¿sabes? Entonces ¿qué desarrollo estás haciendo? Si no... para mí eso no es humano, matar a alguien que sea igual que tú en ese grado, que sea

exactamente igual que tú en pobreza en... físicamente, intelectualmente, lo que piensa... no sé...

1.- Yo lo que creo que es una masacre es lo que pasa en Irak y en esos sitios\*

2.- \*Claro\*

1.- \*...que están dominados, parece que están entrenados para luchar entre ellos.

M.- M.

3.- Pues no se...

M.- ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

3.- Pues a ver... también lo que has dicho de... de que (tose)... pues eso de que se matan entre ellos, incluso para... competir (remarcando cada sílaba)

1.- Para comer ¿no?

3.- Si, a ver lo que has explicado de que lo de las tribus y esas cosas yo creo que eso tan... a ver también ha pasado en Europa, también ha pasado en las grandes potencias y... ptt, y pues eso a ver... que... a ver eso por competir pasa en todos lados, tú misma, a ver... no tú...

(risas).

1.- Pasó en Alemania con el holocausto ¿no? Para matar, exterminar a los judíos.

3.- Sss... a ver no, pero eso es ya más... ideología y esas cosas...

1.- Pero da igual. Los mataron para desarrollar la raza aria. Sólo querían ellos.\*

3.- \*Pero por competir por ejemplo dos niños también compiten aquí\*

1.- \*Si\*

3.- \*...para ver quién es el que...\*

1.- \*Más corre o...\*

3.- \*...sí, entonces yo creo que eso de competir no... tiene que ver con el desarrollo de un país.

2.- ¿Que no? Yo creo que sí.\*



1.- El afán por ser uno mejor que otro ¿no?\*

2.- Mira, por ejemplo, cuando la Guerra Fría, cuando había dos bloques había una clara competencia entre la URSS y EEUU pa desarrollarse, pa ver quién se desarrollaba mejor pttt pa.... el viaje a la luna que fue EEUU quien compitió, quien ganó y quien se desarrolló antes. ¿No? En el desarrollo también hay competencia, en el desarrollo más o menos violento.

1.- Yo creo que hay con todo desarrollo con las tecnologías, competencia, con el mercado.

2.- Claro. Salvo la economía también.\*

1.- \*Aparte yo creo se basa el desarrollo todo en la economía porque si no, no tiene dinero ¿a dónde? No puedes salir casi a la calle.

2.- Ya. Si. Tienes toda la razón... el dinero no da la felicidad pero vamos...

1.- Vas al bar y te tienes que tomar algo. Quieres tener un sitio para estar y tienes que pagar al mes.

2.- No, sí tienes toda la razón, quieres desarrollar una empresa y tienes que, te quieres desarrollar como empresario por así decirlo, necesitas dinero para empezar. ¿De qué manera se van a poder desarrollar los países tercermundistas si no cuentan con ningún medio económico para... para ello?

1.- ¿Qué comerán los que están allí? Porque no hay ni río para pescar.

(risas) (cuchicheo muy bajito)

3.- Es que si los pocos recursos que tienen nos los llevamos nosotros M.-SI\*...porque no tienen ni...ni estudios ni dinero para...producir ellos mismos y ¿sabes? No sé...

1.- Para desarrollarse.\*

3.- Nosotros nos metemos en medio para luego... llevarnos todo y ya está pero... ellos se quedan sin nada.

(silencio)

M.- ENTONCES ¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

1.- Yo creo que el desarrollo es la evolución de las personas y la manera en que lo hagan ¿no? Puede ser bueno o malo o depende del punto de vista de... cualquier persona. Yo creo que el desarrollo no se puede analizar, puedes hablar de él pero...no puedes decir nada. Yo creo que hay una desigualdad muy grande. Porque yo por ejemplo he estado en Sicilia de vacaciones y era la ciudad..sin ley. Ahí no había un guardia civil que te decía pare la velocidad o por esta carretera no vas. Aquí hay un control tremendo. (silencio) No sé.

M.- EN BASE A LA SITUACIÓN QUE HABÉIS PLANTEADO PUES... IR PENSANDO QUÉ ES EL DESARROLLO.

3.- ...lo puedes mirar como... que en los países del primer mundo hay un buen desarrollo que cada vez va a más, a mejor y en los países eh... del tercer mundo es un mal desarrollo porque están incluso peor, o sea, no... lo del buen desarrollo no acaba de... no llega a ser un buen desarrollo porque si... mientras haya algunos que se aprovechen de otros para desarrollarse no va a ser un buen desarrollo. Pero es que tampoco veo posible una manera de... de que nos desarrollemos todos por igual si... sin estar unos por encima de otros.

2.- Pues yo creo que es... yo pienso como C., que el desarrollo es evolución. Y la evolución implica la igualdad de todas las personas. Entonces igual no es posible o igual nosotros no vemos un desarrollo sin oprimir a nadie pero tampoco hemos intentado hacer un desarrollo... a partes iguales. Sabes, que igual nosotros seríamos unos países... o sea, que África y Sudamérica y todos estos países pues estarían al mismo nivel que nosotros, o nosotros a un nivel más bajo para poder repartir las riquezas. Nosotros también podríamos ayudar a desarrollarles, o sea, ayudar a que ellos se desarrollasen por sí solos, pero nosotros menos, porque al final estamos quitándoles su propio desarrollo. Entonces yo

creo que desarrollo es lo que decía C., evolución de acuerdo a cómo lo quieras hacer... o sea, la... la evolución empieza en una misma persona... luego se expande a todo lo demás y la forma en que lo hagan, o peor o mejor.

5.- Pero luego cada uno busca su propio beneficio.\*

2.- Claro. Porque eso está muy metido en nuestras propias cabezas y en las de los eso.... europeos y sobre todo americanos. Y eso lo hacemos todos al fin y al cabo. Por eso nadie piensa en...lo que podía pasar si no... esa posición es muy cómoda.

3.- Es que...no sé, sólo pensamos por nosotros mismos siempre

2.-Ya\*... es de lo más mínimo hasta...en estos años es increíble cómo la gente o sea... van a lo que van. Todo... todo el mundo más o menos con la...con el poder adquisitivo normal quiere... sacar buenas notas, estudiar una carrera y trabajar lo más cómodo que pueda y tener todo lo que... lo que sea posible. Y cada uno va... a su bola, o sea, a lo que van.

2.- Claro.

1.- Yo creo que esa idea la tiene todo el mundo.

2.- Si.\*

1.- O es la idea que nos han metido, que mi hijo sea estudioso, tenga ésto, saque buenas notas, tenga unos buenos estudios pa que tenga una vida cómoda\*

2.- \*Claro\*

1.- \*...porque al día de hoy nuestros padres también quieren eso de nosotros.

2.- Si\*... nosotros no... no nos explotan...\*

1.- \*Claro\*...pero quieren ello.

2.- Nosotros actuamos tal y como nos han enseñado tampoco conocemos otra forma mejor de hacerlo. Y tampoco nos importa mucho la verdad, o sea, si tu quieres conseguirlo y quieres conseguir y tienes que pisar a uno que no conoces por

el camino lo vas a pisar igual que él te pisaría a tí. Pero eso es porque nos han educado así.

1-Si. El afán de superación ya desde niños en la escuela ¿sabes?.\*

3.- Ya, pero no es superación a tí misma 1.-Ya\*...es superación a los demás.

1.- A mí no me parece eso bien.

3.- Hombre...

2.- A mí tampoco, pero...

3.- No sé, siempre hay gente que quiere ser mejor, aunque a los demás les dé igual, no sé...

-¿POR QUÉ NO OS PARECE BIEN? A VER...¿POR QUÉ Y...QUÉ SE PODRÍA PLANTEAR?

3.- Que una persona quiera... pues yo qué sé... ¡eh!... pues diga yo quiero sacar pues... muy buenas notas pues todo 9 ¿sabes? Pues va y lo consigue y dice bien porque era lo que quería conseguir, pero eh diga quiero sacar... yo que sé aunque no me parece mal querer sacar el que más también es

1.- Satisfacción propia.\*....sí, pero...no sé estar pensando todo el rato en eso y...he sacado más que tú, eso ya es...

2.-Si... o sea, si tú quieres eso pues lo consigues y ya está pero no tienes por qué estar a los demás diciéndoles que...tú eres más, no se...

1.- Yo creo que cada uno somos como somos pfff...no sé, nos podemos desarrollar mejor o peor pero...la cabeza de nadie la puedes cambiar, puedes estudiar más y sacar mejores notas o puedes tener un día malo y suspender ¿sabes? Yo creo que un niño desde que es pequeño le tendrían que... elegir... dejar seguir su curso ¿sabes? Normal... y ya está. También hay familias que explotan a los hijos, de que si no sacas esto te castigo ¿sabes? Nos podemos poner en todos los puntos.

2.- Ya...

1.- A mí nunca me han dicho si no apruebas te castigo ¿sabes?...y luego satisfacción de los dos pues... equivalente, pues si estamos solos en casa ¿sabes?

3.- Tienes contentos a tus padres si apruebas está claro...\*

1.-\*Si...\*

3.-\*...y estás contenta tú... yo creo que también si... suspendes un examen y a tí te importa pues... tu misma estás mal\*

1.-\*Si\*

3.- \*...y dices pues vale ya sé que tengo que sacar más pero no te tus padres te digan, o sea, te echen la... bronca porque has suspendido y te estén ahí presionando, porque eso es mucho peor.

1.- Ya. Pero siempre hay algún bajo que tus padres siempre te pueden decir puedes sacar mejor... o... en cambio son padres no son...\*

5.- Que te....si saben que te esfuerzas\*

1.-\*Ya\*

5.- \*...si suspendes uno no te van a decir nada...\*

1.- \*...Ya, ya\*.

5.- \*...pero si sabes que.... que tu hijo no hace nada y eso pues...no sé.

1.- Son muy duros ellos también.

(silencio)

M.- ¿Y QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?  
VAMOS A VINCULAR A RECONducir... LAS AGUAS.

1.- Pues sirve para desarrollarse como personas el estudio. Yo creo que es básico ¿eh? La educación.

2.- El desarrollo cuanto más formado estás... más oportunidades has de tener para trabajar, es que volvemos un poco... a lo mismo. El que más preparado esté... va a ser el mejor, por lo menos en este mundo. Todo el mundo lucha por desarrollarse al máximo... sin mirar lo que ocurre con los demás pero es lo que hablábamos, a mí no me parece bien eso

que decíais del afán de superación de uno mismo, pero no sobre los demás. Entonces tú te puedes ver contento de que has sacado buenas notas o te sientes muy mal porque has sacado muy malas, pero tú no puedes agarrar he sacado un nueve y voy a restregárselo a éste que ha suspendido, para regodearme porque... yo no sé, yo no lo haría pero creo que las personas que lo pueden llegar a hacer no sé luego si se sentirán bien o mal.

1.- Muchas veces se sienten igual.\*

4.- \*Muchas...muchas veces se hace inconscientemente.\*

2.- \*Si inconscientemente maja, pero si luego te das cuenta.\*

1.- Pero no sé...yo le puedo decir a C., imagínate que es muy amiga mía ¿sabes? He sacado una décima más que tu, pero se lo puedo decir en broma ¿sabes? Pero no sabes que una persona va mal y vas como a saco a decirle...que ha sacao un ocho y tú un dos...

(silencio)

M.- Y ESA CRÍTICA...¿TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

1.- Si... ¿no?

(risas)

M.- ¿DE QUÉ FORMA?

1.- De que pues... que te puede... como retraer en el desarrollo... no sé si ves a todo el mundo de tu clase saca todo y tú no pues al final te vas... como menospreciaaaaando, te vas dejando de...

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?.

2.- Si.

5.- Las personas en un país contra más formadas estén pues más desarrollo puede llegar a tener ¿mmhh?

3.- No sé si te ves que te puedes llegar a ver como que no lo haces tan bien como los demás pero... no sé... cómo compararlo.

2.- Te puedes sentir muy mal si ves que todo el mundo consigue algo y tú no dices, ¡joé a ver si no voy a ser capaz de hacer esto, entonces como decía Celia te retraes y no te desarrollas... es que no ves que no puedes o que no eres capaz y dices pues tiro la toalla, entonces no te estás desarrollando. No tienes que ser en algo tan bueno como los demás pero hay muchas maneras de desarrollarse como persona y me da igual que sea intelectualmente o no. Puedes ser muy mal estudiante y muy buen cocinero o... (risas).. o muy buena persona. También si es muy buena persona ¡joé te estás desarrollando bastante bien, ayudas además al desarrollo de los demás en ese ámbito social creo yo. No te... todo está ligado a los estudios, está claro que... cuanto más preparado estés en este mundo, más oportunidades has de tener pero igual... en tí mismo no es lo que estás buscando. No tienes que demostrarle a alguien lo listo que eres si estás... a gusto contigo mismo.

3.- Hay a gente que... o sea, hay a gente que igual puedes sacar muy buenas notas, tener una buena carrera le... les... yo que sé yo quiero estudiar medicina, y acaban medicina todo matrículas de honor y están felices pero gente que sólo lo hace porque todo el mundo lo hace, no porque a ellos... no sé, puede haber gente que diga qué buenas notas y vale, he sacado buenas notas pero no...no se alegran. Pueden... no sé yo creo que cada uno tiene que buscar lo que... le hace feliz, si no, es que no...

4.- Pues eso, que muchas veces el desarrollo de... una persona te lo imponen otras...

1.-Si.

4.- ... porque... con la publicidad y esas cosas tú haces lo que... hacen los demás. Tú ves que... a ver ¡joé! no sé cómo explicarme... (se traba)

M.- TRANQUILA, TÓMATE TU TIEMPO...

4.- Pues eso que muchas veces te imponen cómo tienes que ser y entonces tú... inconscientemente como lo hacen los demás lo haces, porque ése es el desarrollo que te han dicho que tienes que tener, aunque no te guste.

1.- Sí, bueno como un modelo a seguir ¿no?\*

3.- Si.

1.- Como no dejes de estudiar, estudia ¿no? Hazte un bachiller... bfff... porque ahora lo peor que se ve es ser nini ¿no? Y esas cosas...

(risas)

3.- ¿Ser qué?

1.- ¿No sabes lo que es nini? Ni trabajas ni estudias.

(risas)

1.- Hay mucha gente, yo un montón de amigas que son ninis, las veo sin entusiasmo, sin desarrollo a nada. Tol día en casa tumbada en el sofá ¿tú te crees que tienen iniciativa para hacer algo? No. Y ése no es el desarrollo que ella ha querido tener...hombre, supongo. Ahora no sabemos si ella...

4.- Pues eso, éso también se lo habrán impuesto otras pers... sus mismos padres, ¿sabes? Si desde niño no te están...\*

1.- \*Una condición familiar buena ¿no?\*

4.- \*...si no te están...exigir...si te están todo el día presionando pues...tampoco es bueno\*

1.- \*Si\*

4.- \*...para que te desarrolles y esas cosas, si tampoco están ahí...

1.- Un poco de "estudia", si...

4.- Al final... que yo creo que es un poco el fallo de todo\*

1.- \*Al final...\*

4.- \*...Porque yo creo que mi madre al día de hoy y con 18 años me dice Celia ponte a estudiar, a veces.

2.- Pero hay ninis y ninis, habrá ninis que... no quieren hacer nada, no es que no tengan iniciativa es que simplemente no



quieren desarrollarse. Pero es cierto que puede haber personas que dicen un nini, pero tú qué sabes lo que hay detras de ese\*

1.- \*Ya\*

2.- \*...nini ¿no?

1.- Yo creo que el ambiente familiar también, incumbe mucho en el desarrollo.

2.- Claro, si unos padres...también hemos hablado de esto antes, te oprimen muchísimo\*

1.- \*Si....o te dejan hacer todo lo que quieras\*

2.- \*...te dejan hacer todo lo que quieras, tan malo es mucho como tan malo es poco.

1.- Es como un límite, puedes salir pero tienes tus obligaciones.

3.- Si te oprimen mucho pues... o... hacer lo que te dicen aunque tú no estés contento o lo que pasa casi siempre que te lo...o sea, 1.-Te vas por los cerros de úbeda\*... les dejas de hacer caso y... ¡Uffff! no sé.

1.- Yo creo que... todo... cuando los padres presionan a una persona, la...la persona, o sea, el... chaval por decirlo así se va por...el camino contrario. Por la vía mala, por decirlo así. Yo todos los casos que conozco... son así. Que no ¿eh? Que todos podemos salir de fiesta y... tener nuestras cosas, pero... casi todo viene por el entorno que hay.

3.- Pues eso la sociedad.\*

1.- \*Si.\*

3.- \*No sé... yo creo que si el modelo de vida no fuese el... tener cuanto más mejor y... así, es que no porque en realidad nunca... ha pasao, o igual... no sé... cuando igual no estaba inventado el dinero pero aún así la gente que tenía poder tenía cosas y ahora... también si se supone que tienes dinero pues...es que te lo impone la sociedad pues si tienes dinero pues pues tienes dinero ¿para qué te lo vas a dejar guardao? Pues tendrás que comprarte... yo qué sé eh... un coche,

tendrás que comprarte un no sé qué todo el rato, y... es que no sé... cómo...

2.- Yo creo que se debería hacer un desarrollo sostenible, pero sobre todos los ámbitos. Ni mucho ni poco, joé también si estamos hablando de globalización, aparte de la economía y países tercermundistas y de primer mundo, también se puede hablar de... creo yo, vaya, de... del ecosistema, de la ecología y todo eso ¿sabes? A ver... tampoco sé mucho sobre el tema pero si pffff... si por ejemplo estamos talando toda la selva del amazonas es que supone que es el pulmón verde o no sé cómo se llama del mundo, pffff ¿qué desarrollo ecológico hay ahí? Desarrollo ¿para qué? ¿para hacer más casas? ¿para hacer más dinero? Pero si te estás matando el mundo que es donde vives, te estás... no sé.

1.- Y hasta lo poco que tenemos en los pueblos, por ejemplo en mi pueblo... están talando todo lo que hay de árboles. De choperas, todas.

2.- ¿Y por qué? Es vida también eso.

1.- ¿Que les puede manchar mucho las calles? Si yo lo entiendo eso, ríos, naturaleza, ¿sabes?

5.- Si, por el poder. Si es que en una misma ciudad quieres... quieres tener más, que tener más poder tendrá que...

2.- Pero va a llegar un punto en el que por ejemplo... ¡Joder! (risas)... no va a ver igual más agua potable ¿qué vas a hacer? Si es que ya no podemos hablar de desarrollo económico...\*

1.- \*Ya, es de todo.\*

2.- \*...ni... o sea, la base, para mí la base es ésa...\*

1.- \*Naturaleza ¿no?.\*

2.- \*...si porque al fin y al cabo el aire que respiras ¿quién te lo da?.

1.- Ya.

5.- Si ya lo sabemos, si nos cargamos todo el ecosistema ya... pero... pfff si no hacemos nada.

2.- Ya. Porque pensamos, buá a los ochenta años ¿quién va a estar aquí? Nosotras no.

5.- Ya.

4.- Imagínate que ahora, todos los chalés que van donde...donde comarcales, quitan todos los pinos que hay por ahí pa seguir los chalés hasta arriba del todo del plano.

5.- Que lo harán.\*

4.- \*Pues eso, si es que al final...

1.- Cuanto más tienes, más quieres yo creo que es.\*

4.- \*Es que nos cargamos todo por todo eu... y imagínate talar árboles, o porque queremos hacer chalés, o porque están en medio del campo y alguien lo compra y dice, no, yo quiero ahora poner aquí cultivo, pues quita los árboles, o sea... al final ¿qué? Es que... es como... creemos es como si creeríamos que podemos vivir en un mundo donde no habría árboles, sólo casas y casas y casas...

5.- Joer, porque si tienes... un chalé de cuatro pisos, si con una piscina y todo eso te crees que eres.... el mejor\*

1.- \*Ya\*

5.- \*...el que tiene más dinero... el más desarrollado en ese ámbito.

4.- Mejor que tener un árbol.\*

2.- \*Mejor que tener un árbol...já.

M.- O QUE PLANTARLO ¿NO?

2.- También.

3.- Podría ponerse de moda ahora el que tiene un pino más grande del patio es el mejor o algo así... Pero no.

M.- ¿ES EL MÁS DESARROLLADO?

2.- Pues es que va a llegar un punto que no...

5.- Desarrollo sostenible ahora no hay.\*

2.-\*Pero no, va a llegar un punto en que el desarrollo va a ser y es incontrolable...no va a haber desarrollo. Tú no te puedes desarrollar económicamente, ni industrialmente, ni tecnológicamente ni...siquiera socialmente... si previamente

no tienes una buena base que te dé... vida... o como lo quieras llamar.

(silencio)

M.- ¿Y QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO TODO ESTO?

2.- Pues pffff... no sé... que... que nosotros tenemos tan metido en la cabeza que nosotros tenemos que ser los primeros y mejores que poco nos importa el desarrollo de los demás. A nivel mundial o social. Si yo te tengo que pisar a tí pa conseguir lo que quiero antes que tú lo voy a hacer porque no me importas no te conozco.

3.- \*O aún conociéndote.\*

2.- \*O aún conociéndote.

M.- ¿ES ÉSE EL RESUMEN? VAMOS A IR RESUMIENDO LA OPINIÓN DE CADA UNA DE TODO LO QUE HEMOS HABLADO ¿B?

3.- No, soy A.

M.- AJA JA . NO HAY B ¿VERDAD?.

2.- Sí, soy yo ja ja.

M.- A. ¿QUÉ ES PARA TÍ EL DESARROLLO? QUÉ IDEA ...PARA SINTETIZAR LO QUE HEMOS IDO HABLANDO....

3.- Pues es una... evolución de todo desde el nivel personal a nivel mundial que puede tratar varios ámbitos, que puede pues...ambiental, económico ¿eh!... político, todo y que... (tose) aunque le gustaría a mí y a más gente que fuera más, más equilibrado todo eh... nuestro afán por tener riquezas ¿mmmhh? Lo impide y por eso... estamos como estamos tan eh... repartido todo desigual... no sé...

M.- B.

2.- Pues no sé... es un poco repetirme pero yo creo que el desarrollo, un buen desarrollo es la base para que todo lo demás ruede solo. O sea, quiero decir que si previamente no hay un buen desarrollo a nivel ecológico, pienso yo, que sería

una buena base, no puede haber más desarrollos. Sin una base no puede... o sea, no puedes construir un imperio con pies de barro, entonces... ptt... yo qué sé pffff... el desarrollo que tenemos ahora no es sostenible. Buah es que no sé explicarte lo que es el desarrollo, pero...

M.- SIII, LO ESTÁS HACIENDO MUY BIEN.\*

2.- Ya pero... yo pienso que la misma palabra en sí te lo dice, el desarrollo tiene que ser... bueno para que sea eficaz. Y éste no es el sistema. Entonces no te puedo hablar de un desarrollo...en el estricto sentido de la palabra porque en mi opinión no lo estamos haciendo bien. No hay un buen desarrollo, hay desarrollo pero no es bueno, entonces Para mí ya no hay desarrollo en ese sentido. Es un poco abstracto pero...

M.- SI.

3.- Es que el buen desarrollo es abstracto, o sea... decimos buah ésto sería lo perfecto, pero no, o sea, no lo hacemos.

2.- Con tal de que una sola persona se salga del límite, es muy fácil que todo el mundo lo vaya a hacer lo mismo. Entonces ya...y a no hay desarrollo en ese sentido. Si todos nos volvemos locos de repente...

M.- MARIA.

4.- Ja ja...joé con todo lo que ha dicho...

M.- CADA OPINIÓN...CADA UNA TIENE SU OPINIÓN. AUNQUE NOS REPITAMOS EN OTRAS COSAS NO NOS VAMOS A REPETIR ES..CADA OPINIÓN ES ÚNICA Y NOS INTERESA TODO.¿EH? ASÍ QUE VENGA.

4.- Pues eso como ha dicho un desarrollo es... la evolución... todos queremos desarrollar, desarrollarnos a nivel... bueno a todos los niveles y eso, que el desarrollo hoy en día está muy mal... distribuido. Siempre unos van a estar más desarrollados que otros y en este caso somos los que nos podemos coonsiderar los... Europa, las grandes potencias, no sé cómo

decirlo... sobre otras y para desarrollarnos siempre vamos a...eh...a necesitar... eh... explotar a otros. Y eso.

M.- MUY BIEN. CR.

5.- Pues para mí es la evolución personal, de una persona, y es desigualdad porque cada uno busca su propio beneficio, su desarrollo propio, y para eso nos da igual los demás. Y aunque tengas tu propio desarrollo bueno te da igual que los demás no se desarrollen bien... no sé.

M.- MÁS A NIVEL PERSONAL ¿NO?

5.- Sí cada uno su propio beneficio.

M.- MUY BIEN. C.

1.- Yo creo que el desarrollo es el cambio que hay en todas las personas, bueno, en todos los individuos que existen. Y para que haya un desarrollo bueno nos tenemos que... integrar todos. O sea, tenemos que poner todos de nuestra parte. Si no yo creo que es imposible que nos desarrollemos tanto como personas como profesionalmente,, no sé por que quién dice que de aquí a poco no estemos trabajando y nos tengamos que ir a China a trabajar o a otro lao. No sé...

M.- ¿CAMBIARÍA EL DESARROLLO ENTONCES?

1.- No.

M.- ¿VUESTRA IDEA DE DESARROLLO?

1.- La idea igual sí pero el desarrollo ésa yo creo que no va a cambiar.

2.- Nosotras por ahora en una hora de éstas no vamos a salvar el mundo. Estoy segura que nada más salir de aquí vamos a mirar por... nosotras mismas. Si no... ptt... si no conseguimos que pff de verdad muchas personas se den cuenta de lo que ocurre... no darse cuenta sí que se dan cuenta, lo que pasa es que no quieren hacer nada. Y si él no lo hace, yo no lo voy a hacer. ¿Sabes? Yo no voy a hacer algo que él no va a hacer. Si lo hacemos los dos juntos sí que lo voy a hacer.

M.- DOS. CON DOS YA VALE ¿NO? ¿O TODOS?.

2.- No, pero me refiero a que la persona que está a mi lado dice ah pero yo no lo voy a hacer... ¡Ah! pues yo tampoco voy a hacer lo que tú no vas a hacer, o sea, si tú te lavas las manos, yo también. Y eso lo hacemos todos. Si hay un trabajo duro que hacer, si tú no lo haces yo no lo voy a hacer pero.

SUENA LA CAMPANA QUE INDICA EL CAMBIO DE SESIÓN.

2.- Ahora si lo haces tú, puedo solidarizarme contigo. Y si yo lo hago, él también lo va a hacer. Pero si no hay unión de nada no...vamos a seguir como hasta hoy.

4.- Si, tiene que venir un loco.\*

2.- \*Un loco... (risas) ...Un loco soñador que nos salve a todos.

M.- EN CINCO MINUTICOS ¿ME PODÉIS HACER UN DIBUJO?

Cuchicheos.

3- Un Jesucristo...

4-Nos lo hemos pasado bien, nos lo hemos pasado bien...

M.- ME RELLENÁIS LOS DATOS. SON DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS...

1.- ¿Me puedes dejar un boli?

M.- EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS ES ANÓNIMO ¿EH? ¿QUERÉIS BOLIS?

3.- Ay, es que yo nací en Madrid. Eh... a ver... estudios que tiene mi madre...

-Gracias.

M.- ¿QUIERE ALGUIEN MÁS BOLIS?

4.- Si, yo.

3.- Que tengo. Gracias. Es que los de tinta me manchan todo.

1.- O sea, que si no vives en el pueblo donde naciste no pongo de dónde soy, pongo Pamplona ¿no?

4.- No, en dónde nacistéis.

M.- EL PUEBLO O CIUDAD. DONDE NACISTE. SI, ESO ES.

4.- Bueno yo aún tengo dieciséis, ¿pongo dieciséis o diecisiete?

2.- 16.

3.- ¡Joer! dónde trabaja mi padre, si te digo que no sé lo que hace.

(risas)

M.- EN CASO DE QUE...COMO SÓIS DE AQUÍ NO OS HACE FALTA DECIR DE QUÉ PAÍS VENÍS NI CUÁNTO TIEMPO LLEVÁIS AQUÍ.

1.- Vale.

3.- ¿Cómo lo explico?

5.- Gerocultora es que trabaja en una residencia.

2.- Si, si, yo también lo he puesto.

5.- Qué guay nuestras mamás trabajan en el mismo hospital.

3.- Tú, pues yo mi padre no sé qué hace.

3.- ¿Qué es esto? Mi padre trabaja para el ayuntamiento. Funcionario.

1.- Creo que sí.

M.- Y QUÉ FUNCIÓN...

3.- No sé, yo he puesto...

4.- Ah, coge la regla...

M.- DE TÉCNICO DE MANTENIMIENTO.

3. -Si.

1.- Si, he puesto jefe de mantenimiento.

M.- ESO ES.

3.- De toda la vida.

5.- ¿De encargado?

1.- Adiós, qué estudios tiene tu padre.

3.- ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

M.- LA PRIMERA, LA SEGUNDA...LA DEL MEDIO...

1.- La única.

M.- AH, MIRA, LO TIENES FÁCIL.



5.- ¿En qué trabaja tu padre? Esto de en qué trabaja tu padre en su país, esto no, ¿no?

M.- NO, ESO NO.

5.- Ah, vale (risas)

3.- Esto de cuántos hermanos tienes tú, no te cuentas como hermano ¿no?

M.- NO.

4.- Oye que yo también iba a dibujar la bola del mundo.

2.- Pues dibújala, qué más dá.

5.- Qué estudios tiene mi padre...

M.- ROTULADORES.

5.- Qué lugar ocupas entre ts hermanos....

M.- PODÉIS EXPLICAR BREVEMENTE QUÉ ES PARA VOSOTRAS EL DESARROLLO, EN LA SIGUIENTE PÁGINA, ¡MMMMH! UN DIBUJICO.

1.- Aquí podemos....

M.- NO. EN LA SIGUIENTE PÁGINA LO DIBUJÁIS Y EXPLICÁIS EL DIBUJO. SÍ AHORA MISMO SALGO. AHORA MISMO. BREVEMENTE DIBUJÁIS ¿EH? PODÉIS DIBUJAR CON COLORES. SI QUERÉIS.

1.- ¡Buah!, yo no sé dibujar muy bien.

M.- NO. ES... ARTÍSTICAMENTE NO SE VA A CONTEMPLAR, NO SE VA A EXPONER EN EL MUSEO DEL PRADO.

1.- A mí me gustaría escucharlo, ¿eh!

M.- ¿SI?

2.- Enséñaselo a la tutora.

(risas)

M.- HACEMOS LA TRANSCRIPCIÓN Y ESO SÍ.

1.- Yo creía que era en inglés. Que teníamos que hablar en inglés. Y ayer por la tarde casi me da algo.

M.- NO, QUÉ DIFÍCIL. ¿POR QUÉ, POR P (se refiere a la profesora que ha reclutado a las alumnas)?

1.- Claro, como es nuestra profesora de inglés...

5.- Qué va a ser copia, chica si hemos pensado igual....

1.- ¡Ay! ésta es un poco especial...¿no? Iba a dibujar a una persona.

M.- VOY A SALIR.

3.- ¡Ahhh!... desigualdad... Voy a dibujar un árbol y una persona.

1.- Yo estoy dibujando un árbol y una persona. ¿Qué tal os lo habéis pasao?

2.- Ah, ha estado guay.

5.- Ahhh, supermundo!

1.- Una persona más morena...

M.- MUY BIE, MUCHAS GRACIAS POR VUESTRAS APORTACIONES.

### **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN XIII (GDXIII).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 18/06/12.

M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE. ¿TE LLAMAS?

1.- M.

M.- M. EL DESARROLLO, OS VOY A GRABAR...\*

1.-\*Madre mía.\*

M.- ...SE GRABA PERO NO VISUALMENTE. LO QUE INTERESA ES LO QUE DECÍS... EL TRATAMIENTO DE TODO LO QUE VAYÁIS A DECIR ES ANÓNIMO, EH... LO QUE... ES EL ANÁLISIS DE ESTE DISCURSO, DE ESTE DEBATE EH... LO VÁIS A SABER, OS LO VAMOS A ENVIAR AQUÍ AL INSTITUTO. ESTE INSTITUTO HA SIDO ELEGIDO PORQUE NOS INTERESABA CHAVALES PUES CON VUESTRO PERFIL, DEL MEDIO RURAL DE NAVARRA Y BUENO, HA SIDO ELEGIDO PARA PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO. L., DESARROLLO ¿QUÉ TE HA VENIDO A LA CABEZA? DILO.

2.- L. soy yo.

M.- AH, L. JAJAJA. TÚ ERES V.

1-2.- M.

M.- M., V., M., HAS DICHO MADUREZ ¿NO?

1.- Si.

M.- ¿Y QUÉ ES PARA TÍ LA MADUREZ? ¿QUÉ ES PARA VOSOTROS LA MADUREZ? Y EL DESARROLLO, LAS DOS COSAS.

2.- La madurez.

1.- Pues cuando... llegas a una edad que tienes que tomar tú las decisiones, entonces tienes que ser responsable y... maduras.

(Interrupción porque entra la tutora con más participantes del grupo).

T.- ¿HABÉIS EMPEZADO?

M.- SI, YA HEMOS EMPEZADO.

(Se va y cierra la puerta. Continúa el grupo de discusión).

1.- Y... pues eso.

M.- LOS DEMÁS PODÉIS TAMBIÉN PARTICIPAR...(se ríen por lo bajo)...¿ESTÁIS DE ACUERDO CON QUE EL DESARROLLO ES LA MADUREZ?

2.- Si.

M.- ¿SI? ¿POR QUÉ? EXPLICAOS.

2.- Porque pasas de inmaduro a maduro, en el desarrollo.

M.- MMMHHH. ¿Y CUÁL ES LA DIFERENCIA?

2.- Pues que en la inmadurez se comportan los críos y cuando eres maduro es típico de los adultos, que adquieres responsabilidades.

(silencio)

M.- ¿QUÉ MÁS?.

2.- Pues no sé.

3.- Que tienes que tomar decisiones que te afectan y eso. Y que ya eres dependiente, independiente.

(silencio)

M.- INDEPENDENCIA, TOMAR DECISIONES, RESPONSABILIDAD... ¿QUÉ MÁS? EL DESARROLLO.

(Uno de los participantes susurra algo inaudible)

M.- ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE TE HA VENIDO A LA CABEZA CON LA PALABRA DESARROLLO?

4.- Pues tomar decisiones duras, que son muy difíciles de explicar, de describir, de decir... y eso.

M.- QUE HASTA QUE NO TE VIENEN NO LAS TOMAS.

4.- Si.

(silencio)

M.- Y SE TOMA LA DECISIÓN CUANDO VIENE LA DIFICULTAD. ¿NO? ¿O NO?.

1.- Si. Pero si te vas a casar tampoco es que haya ninguna dificultad, pero la tienes que tomar. Ptttt osea casarse no es ninguna dificultad, es...

(silencio)

M.- DESARROLLARSE ¿NO?

(silencio)

M.- ¿ES DESARROLLO CASARSE?

1.- No.

M.- ¿NO? ¿ENTONCES QUÉ ES DESARROLLO? (     )  
ESTÁ EL DESARROLLO DE INMADURO A MADURO,  
DE NIÑO A ADULTO ¿QUÉ OTROS DESARROLLOS  
HAY?

2.- Del cuerpo.\*

M.- ¿QUÉ PASA CON EL CUERPO?

2.- Pues que cambia.

3.- La voz que se hace más fuerte.

(silencio)

M.- MÁS FUERTE. ¿MÁS QUÉ?

2.- Que cambia el cuerpo de niño a adulto. Que cambia la voz  
y eso.

(silencio)

M.- ¿Y QUÉ CAMBIOS HAY? ¿LA VOZ? ¿QUÉ LE PASA  
A LA VOZ?

1.- Que se va haciendo más grave.

M.- MÁS GRAVE.

2.- Pues eso.

(estallan a risas)

M.- MÁS GRAVE QUE... ¿HAY MÁS CAMBIOS QUE LA  
VOZ?

1.- Que te crece barba...

(risas generales)

M.- MMMHHH.

2.- Que te haces más responsable... más responsable...

M.- MMMMHHH.

2.- Y... y no sé más.

(silencio)

M.- NOS CRECE LA BARBA, NOS HACEMOS MÁS RESPONSABLES...¿QUÉ MÁS DESARROLLOS HAY EN ESTE MUNDO? EL DEL CUERPO, EL DE LA MADUREZ\*

1.- \*(inteligible)\*.

M.- \*¿SE DESARROLLAN LAS SOCIEDADES...COMO EL CUERPO?\*

2.- Si, los grupos de amigos y... las relaciones que tienes van cambiando.\*

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

-Mmmm.

M.- A VER... MÁS.

1.- \*Oig\*

M.- \*¿QUÉ PASA CON LAS RELACIONES ADEMÁS QUE CON LA VOZ...?

2.- Pues que cuando eres niño te sueles juntar con...\*

1.- \*Con niños de tu edad.\*

2.- \*... si con niños de tu edad pero cuando ya eres mayor pues te pones un grupo y... sólo te juntas más con, o sea con los que más te juntas es con los de tu grupo... y no tanto con los... todos de tu edad. Pues que se junta un mismo grupo porque se supone que tienen los mismos gustos y... les gusta las mismas cosas.

M.- ¿Y ESO QUE TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

2.- Pues que...

M.- VICTOR.\*

4.- No sé...

M.- ¿ES PARA TÍ ESO DESARROLLO O...?

Nueva interrupción aparece la tutora con dos participantes más.

M.- A VER CON LOS BRAZOS CRUZADOS ¿ESTAMOS CASTIGADOS O QUÉ?

5.- Pues sí.

T.- C. Y A. ¿EH? SON MUY SIMPÁTICOS, PRIMERO ESCUCHAREMOS Y LUEGO PARTICIPAMOS TAMBIÉN. VENGA.

M.- LUIS. ESTAMOS HABLANDO DE LOS AMIGOS... ESTAMOS HABLANDO DEL DESARROLLO. ¿QUÉ ES PARA VOSOTROS EL DESARROLLO? ¿CÓMO TE LLAMAS?

5.- C.

M.- C., ENCANTADA, YO SOY V. ¿Y TÚ?

6.- Á.

M.- C, HABLAMOS DE DESARROLLO ¿QUÉ TE VIENE A LA CABEZA AL OIR ESTA PALABRA?

5.- No sé, nada.

M.- ¿LA PALABRA DESARROLLO?

5.- No.

M.- ¿NO?

5.- Tampoco.

M.- ¿TAMPOCO? ¿Y A TÍ?

6.- A mí me viene aumentar alguna cualidad o algo.

¿ES UNA CUALIDAD A QUÉ SABE, A QUÉ HUELE, QUÉ COLOR TIENE?

6.- Ninguno.

¿ENTONCES QUÉ CUALIDAD ES ? DIME UNA PALABRA QUE SE PAREZCA A LA PALABRA DESARROLLO, PERO QUE NO... SIN NOMBRARLO.

6.- No sé.

T.- C. ¿SE TE OCURRE A TÍ ALGO?

5.- Si.

T.- A VER, CUÉNTANOS.

5.- Que noooo.

(risas de los compañeros)

5.- No tiene que ver con esto.

M.- ¿POR QUÉ? ¿ESTO QUÉ ES ?

5.- (Inteligible).

(risas)

M.- BUENO, ESTAMOS EN UN DEBATE EN EL QUE CADA UNO EXPONE SU OPINIÓN O... O SUS IMPRESIONES ACERCA DE LA PALABRA DESARROLLO. TÚ QUE ESTÁS TODOS LOS DÍAS VINIENDO AL COLEGIO HABRÁS OÍDO HABLAR DE ESA PALABRA ¿O NO?

5.- No (muy bajito).

M.- ¿NO? ¿NO HABÉIS OÍDO HABLAR DEL DESARROLLO EN NINGUNA ASIGNATURA?

2.- Si.

M.- SI ¿NO? SI ¿EN LA TELE NO HAS OIDO ESA PALABRA O EN LA INTERNET? ¿O EN UN CÓMIC? O SEA, QUE TE SUENA A CHINO.

5.- Si.

(más risas generalizadas)

M.- ¿SI? A ÉL NO ¿VERDAD?

-No.

M.- ENTONCES ¿A QUÉ TE SUENA?

(imperceptible y risas)

6.- Es que no sé.

1. - ELLOS ESTÁN HABLANDO DE LA MADUREZ ¿OS SUENA LA PALABRA MADUREZ?

6.- Si.

M.- ÉSA SI. ¿Y QUÉ ES PARA VOSOTROS LA MADUREZ?

6.- No sé. Eso de definir no se me dá muy bien.

M.- LUEGO HABLAMOS DE LOS AMIGOS, DE TENER AMIGOS, Y DE HACER NUESTRO GRUPO SOCIAL ¿NO? Y ESO ¿ES DESARROLLO? ¿O NO TIENE QUE VER?

2.- Si.

M.- MMMHH. ¿POR QUÉ?



2.- Porque con la edad los gustos cambian y... pues te juntas con otra gente o algo.

M.- Y ESO ¿QUÉ TIENE QUE VER CON... CON EL DESARROLLO?

2.- Pues.. que cambia tu forma de pensar según con quién te juntes.

M.- ES UN CAMBIO ¿NO?

2.- Sí.

M.- ¿A MEJOR A PEOR? ¿DIFERENTE?

2.- Diferente según quién lo vea.

(silencio)

M.- BUENO, OS VOY A LEER ALGO POR SI, SI... SE OS OCURRE OTRA VISIÓN DEL DESARROLLO ¿EH? EH... TODAS LAS SOCIEDADES Y CULTURAS SE ORGANIZAN PARA RESOLVER LAS NECESIDADES DERIVADAS DE LA VIDA EN COMÚN. LA MANERA EN QUE LO HACEN UNAS Y OTRAS ES MUY DIFERENTE Y EFECTIVA, PUESTO QUE TODAS HAN PERVIVIDO HASTA NUESTRO DÍAS. LA GENTE QUE VIVE EN DISTINTOS PAÍSES Y QUE PERTENECE A DISTINTAS CULTURAS TIENE FORMAS MUY DIFERENTES DE ENTENDER EL MUNDO. ¿ENTIENDEN DE IGUAL MANERA EL DESARROLLO LAS PERSONAS QUE VIVEN EN UNOS LUGARES O EN OTROS?

2.- No.

(silencio)

M.- ¿NO? ¿POR QUÉ?

1.- Habla, tú lo has dicho (muy bajito).

M.- VOSOTROS QUE VIVÍS CON... Y TODOS CONVIVIMOS CON PERSONAS DE OTROS PAÍSES, O TENEMOS HERMANOS QUE SE HAN IDO A OTROS PAÍSES A VIVIR... O ABUELOS... EL DESARROLLO TIENE DISTINTO CONCEPTO EN SU PAÍS DE ORIGEN

QUE AL QUE VAN ¿NO? HABÉIS HABLADO CON GENTE DE OTROS PAÍSES, CON JÓVENES DE OTROS PAÍSES... ¿CREÉIS QUE TIENEN ELLOS LA MISMA VISIÓN DEL DESARROLLO QUE LA QUE TENEMOS NOSOTROS?

2.- Con los que he hablado, sí.

M.- ¿Y CUÁL ES ESA VISIÓN?

2.- Pues la misma.

M.- ¿Y CUÁL ES LA MISMA?

2.- La de madurez y eso y crecer... como persona.

M.- ¿Y COMO SOCIEDAD?

2.- También.

M.- ¿Y ECONÓMICAMENTE?

(silecio)

2.- Si.

M.- ¿Y CUÁL ES ÉSA VISIÓN? A VER EXPLÍCATE, VAMOS A EXPLICARNOS.

2.- ¿Económica?

M.- POR EJEMPLO. ¿CUÁL ES TU VISIÓN SOBRE EL DESARROLLO ECONÓMICO? DE DESARROLLO ECONÓMICO.

2.- Pues en un país las exportaciones, las importaciones, el dinero que tiene y así. Entonces si... si tiene más dinero del que debe o sea, si vende más de lo que compra desarrolla, o sea, se desarrolla... bien. Crece.

M.- CRECE. MÁS.

1.- Es de las tecnologías también que depende. Si tiene tecnología así como EEUU y Japón se desarrolla más. En cambio en África y Sudamérica pues no.

(silencio)

M.- MÁS. LA TECNOLOGÍA, EL CRECIMIENTO ES PARA VOSOTROS EL DESARROLLO.

2.- Y... la forma de pensar de la sociedad en general ese país, de...

(silencio)

M.- MUY BIEN ¿POR QUÉ?

2.- Pues porque hay países que son han sido influídos por las ideas de la Ilustración y así y eso. Y (hay) otros países que nos les ha tocado tanto porque están más apartados o...no eran tan importantes y... no piensan de la misma manera.

(silencio)

M.- IDEAS DE LA ILUSTRACIÓN ¿QUÉ IDEAS?

2.- Pues el uso de la razón de y para...

(silencio)

M.- ¿APLICADO A EL USO DE LA RAZÓN EN LA ILUSTRACIÓN? ¿PARA QUÉ SERVÍA EL USO DE LA RAZÓN EN LA ILUSTRACIÓN?

2.- Para... no sé hacer cosas mejores.

M.- ¿POR EJEMPLO?

2.- Pues... el uso de las nuevas tecnologías para cambiar el sistema político y económico.

M.- NO OS QUEDÉIS SÓLO EN LO QUE ES LA TECNOLOGÍA ¿QUÉ TECNOLOGÍA? EL DESARROLLO ECONÓMICO ¿DE QUÉ MANERA? ¿CÓMO CAMBIA ESO?

2.- Pues en darle libertad a cualquiera para que compre o venda lo que quiera.

M.- ¿Y ESO SE LLAMA?.\*

2.- \*Y yo que sé... ¿liberalismo?

M.- ¿Y ESO NO EXISTE EN ÁFRICA, POR EJEMPLO? ¿TIENE LA GENTE ALLÁ LIBERTAD PARA COMPRAR Y VENDER?

2.- Pero no tienen dinero. Osea a ver, según ¿África las tribus o las ciudades...?

M.- COMO TE LA IMAGINES ¿CÓMO TE LA IMAGINAS?

2.- Pues África pobre, que no..., el tercer mundo.

M.- O EN CHINA. EN OTRO PAÍS IMAGINAROS OTRO PAÍS. ¿NO HAY LIBERTAD PARA COMPRAR Y VENDER? ¿EN CHINA NO HAY LIBERTAD PARA COMPRAR O VENDER? ¿EN ÁFRICA, EN BRASIL?

1.- De lo que piensa y de lo que tú puedes decir por la calle o con quien juntarte...

(silencio)

M.- ¿QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE NUESTRO DESARROLLO Y EL SUYO?

1.- Por ejemplo China es una... dictadura y... y no se permite hacer lo que quiera. Tienes que estar... Estás obligado a lo que dice el... el jefe de...\*

M.- \*CHINO.... \*

1.- \*...sí, de la dictadura. Del comunismo.

(silencio)

M.- L. ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE DICE M?

2.- Pues sí. Que si hay un dictador que eh... aplica su pensamiento a todo el país pues el país uff... queda mal.

(silencio)

M.-¿Y ESO QUE TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

2.- Pues que si tiene limitaciones como las de un dictador no se puede desarrollar tanto. DESARROLLO VISTO COMO ALGO COMPLETO EN VARIOS ÁMBITOS

(silencio)

M.- ¿EN QUÉ MEDIDA NO SE PUEDE DESARROLLAR?

2.- Pues eco... económicamente, intelectualmente, pues las libertades y...

(silencio)

M.- ¿ENTONCES EL DESARROLLO QUÉ SERÍA?  
(SILENCIO) CHINA TIENE DESARROLLO, ÁFRICA TIENE DESARROLLO, BRASIL TIENE DESARROLLO.

2.- China sí, por lo menos ahora... está convirtiéndose en una potencia mundial porque está creando nuevas tecnologías.

(silencio)

M.- EL DESARROLLO, LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.  
¿LAS SOCIEDADES SIN NUEVAS TECNOLOGÍAS NO  
SE DESARROLLAN ENTONCES?

(SILENCIO)

2.- Mmmhh menos. Porque por ejemplo desarrollarse  
socialmente de tener redes... como el “facebook” y así que te  
comunicar y... con los amigos y así pues, en África no tienen  
ordenadores entonces no pueden... por lo menos en el Tercer  
Mundo que no tienen... esas cosas para poder comunicarse  
con otros.

M.- ¿TENÉIS TODOS “FACEBOOK”?

1.- No.

7.- No.

M.- ¿NO? ¿INTERNET SI?

1 y 2.- Si.

7.- Si.

M.- CON EMAIL. PODÉIS CHATEAR. ¿TENÉIS ACCESO  
A INTERNET DESDE CASA O...?

2.- Si.

M.- ¿SI?

(risas)

M.- ¿TODOS TENÉIS ACCESO A INTERNET DESDE  
CASA? TENÉIS ORDENADOR EN CASA...

7.- No.

M.- TÚ NO TIENES INTERNET EN CASA ¿Y TE  
COMUNICAS?

7.- Si.

M.- ELLA NO TIENE INTERNET Y SE COMUNICA.

2.- Pero con más círculos.\*

M.- ¿CON?

2.- Con más círculos de gente, más..yo qué sé, tú puedes  
hablar con una persona de EEUU si tienes “facebook” o lo  
que sea.

M.- ¿Y SOLÉIS HABLAR CON GENTE DE EEUU?.

2 y 7.- No.

M.- A LO MEJOR.

2.- En los Intercambios por ejemplo, que vas a aprender inglés o lo que sea pues...

M.- O EN INGLÉS, ¿OS SOLÉIS COMUNICAR EN INGLÉS POR INTERNET O UTILIZÁIS UN TRADUCTOR O CÓMO ES?

2.- ¡Mmmmhh!. Nos comunicamos en inglés. Si.

M.- ¿Y OS ENTIENDEN?

2.- Si.

(silencio)

INGLÉS. MARCAS CONTEXTUALES E INTRATEXTUALES

M.- ¿Y TÚ PUEDES HABLAR EN INGLÉS EN UNA CAFETERÍA CON UN INGLÉS, NO? O CON ALGUIEN QUE SEPA INGLÉS.

2.- Si, pero no es lo mismo. Porque puedes hablar con uno que sepa inglés pero que tiene cultura española o con un inglés que sea... de Londres y eso y no es la misma cultura pero también habla inglés.

(silencio)

M.- MÁS. ¿Y ÉSO QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO A VER? (silencio) VÍCTOR ¿QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO TODO ESTO?

4.- Pues no sé... que puedes adaptar co... o sea

3.- Costumbres.\*

4.- \*....sí, costumbres y conocimientos de otras... otros países.

M.- ¿DE QUÉ PAÍSES?

4.- Pues con los que hables. Por internet o lo que sea.

INTERCAMBIO CULTURAL/DIFUSIÓN CULTURAL. VINCULAR

M.- A TÍ QUÉ PAÍSES TE INTERESAN.

(risas y resoplidos por lo bajo)

4.- Pues no sé, EEUU...

(silencio)

M.- ¿POR QUÉ? ¿POR QUÉ EEUU? ¿QUÉ TIENE EEUU, EH? ¿POR QUÉ OS GUSTA TANTO EEUU Y NO HABLÁIS POR EJEMPLO DEL KURDISTÁN, NO? EEUU ¿QUÉ TIENE EEUU QUE OS GUSTA TANTO?

4.- Que ahí está todo lo nuevo y lo novedoso.

(silencio)

M.- ¿CÓMO?

4.- Que ahí se sacan cosas que no se han sacado en otros países o no sé. O hacen nuevas modas... que se popularizan ahí.

(silencio)

M.- ¿POR EJEMPLO? (silencio) “LADY GAGA”\*

3.-Si.

M.- \*MICKEL JAKSON.-Si. EL TIMBERLAKE O CÓMO SE LLAMA. (silencio) ¿NO CONOCÉIS AL NIÑO CANTANTE “TIMBERLAKE”? (silencio) ¿NO? PUES ¿QUÉ HAY EN EEUU A VER? ESAS NUEVAS MODAS ¿CUÁLES SON?

(silencio)

M.- ¿QUÉ MODAS SE POPULARIZAN EN EEUU?

2.- Bffff... los raperos.

(silencio)

M.- LOS RAPEROS.

2.- La forma en que van vestidos y así. La cultura.

M.- LAS MODAS, LA CULTURA... ¿Y ÉSO ES DESARROLLO? (silencio) VENGA HABLAR QUE ÉSTO NO ES UN EXAMEN ¿QUÉ ES DESARROLLO? LAS MODAS, LA CULTURA, EL “FACEBOOK”, (resoplidos de los participantes) ¿QUÉ TIENE QUE VER CON EL DESARROLLO?

(silencio)

1. Que influye sobre otros países.

(silencio)

M.- ¿POR EJEMPLO? ¿QUÉ MAS? HAY ENTONCES OTROS PAÍSES QUE NO INFLUYEN DE ESA FORMA.- Mmmmmhhh. PORQUE NO TIENEN TECNOLOGÍA, PORQUE NO TIENEN MODAS ¿O POR QUÉ? ¿NO? QUE TODO LO QUE DECÍS ES MUY INTERESANTE, O SEA QUE...

1.- Porque no es una gran potencia como EEUU.\*

(silencio)

2.- Porque al ser una gran potencia ahí ocurren más cosas que en otros países, porque se pueden hacer... más eventos y así. O también se ponen a producir nuevas tecnologías y así, se interesan por países y salen más en los medios de comunicación y así, no sé.

(silencio)

M.- PORQUE LA TELE LA VÉIS MÁS QUE INTERNET Y EL “FACEBOOK” O NO. ¿VÉIS MUCHO LA TELE O OS GUSTA MÁS ESTAR EN INTERNET?

1.- Si estás en internet estás en la tele también.

M.- POR ESO PERO SON DOS TECNOLOGÍAS DIFERENTES ¿NO?

1.- Si.

M.- POR ESO,ENTONCES UTILIZÁIS INTERNET PORQUE ESTÁ LA TELE.

1.- No, utilizas internet para ver la tele.

(un participante resopla de risa)

M.- Y PARA OTRAS COSAS ¿NO?

1.- Si.

M.- ENTONCES LA TELE LA VÉIS MENOS.

1.- Si.

3.- Depende.\*

7.- Mmmmmhhh.

M.- ¿QUÉ ESTÁIS MÁS HORAS EN INTERNET O EN LA TELE?



26.30 MINUTOS

1.- Por internet.

3.- Por ninguna. (Muy bajito. Estoy castigado)

2.- ¡Uaaahh!.

M.- NO HOMBRE, NORMALMENTE.

2.- Pues con la tele.

3.- Internet.

4.- La tele. (muy bajito)

5.- Las dos.

6.- Tele.

M.- ¿TELE? ¿Y VOSOTRAS?

7.- La tele.

M.- LA TELE... MMHHH... ENTONCES ¿TODAVÍA  
MANDA LA TELE, NO? NO ES QUE HAY UN ESTUDIO,  
SE HA HECHO UN ESTUDIO Y LOS ADOLESCENTES  
CONSUMEN MÁS HORAS DE INTERNET QUE DE  
TELEVISIÓN YA... ESA ES LA TENDENCIA. SI VÉIS LA  
TELE PUES MUY BIEN. Y SI USÁIS INTERNET PUES  
TAMBIÉN. A VER MÁS, QUE ESTÁIS DICIENDO  
COSAS MUY INTERESANTES, VENGA... LA GRAN  
POTENCIA... ¿OTRAS GRANDES  
POTENCIAS...APARTE DE EEUU?

3.- La Unión Europea.

M.- ¿SI?

2.- Alemania.

3.- Japón.

(silencio)

M.- ¿Y QUÉ TIENEN ESOS PAÍSES?

3.- Dinero. Más dinero que la mayoría... de países.

2.- Si.

4.- Pues invertirlo.\*

(silencio)

M.- ¿EN QUÉ?

4.- Pues en tecnologías, en comercio, no sé.

1.- En mejoras para que el país no... pues en la higiene, construir casas para que la gente pueda vivir o...

(silencio)

M.- MUY BIEN ¿QUÉ ES UNA SOCIEDAD DESARROLLADA? VAMOS A IR... SINTETIZANDO.

2.- La que está más avanzada.

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

1.- Si.

M.- LA QUE ESTÁ MÁS AVANZADA ¿DE QUÉ FORMA?

1.- Pues económica, social, tecnológica...

M.- EN TODOS.\*

1.- En todos.

M.- OSEA NO SÓLO MÁS DINERO SI NO...

1.- En la forma de gobierno, si es una democracia y no una dictadura que ya no... no lo hay... que la mayoría de países son democracia.

M.- ¿DE LA DE LOS DESARROLLADOS?

1.- Si.

M.- ¿ESTÁIS DE ACUERDO?

(silencio)

(cuchicheo)

M.- ¿ES LA DEMOCRACIA EL... EL GOBIERNO DE... LOS PAÍSES DESARROLLADOS?

1.- Bueno...

(silencio)

M.- ADEMÁS DE DEMOCRACIA ¿QUÉ TIENEN?

1.- Elecciones, un presidente y derecho al voto los ciudadanos.

(silencio)

M.- MMMHHH. SOCIALMENTE ¿QUÉ TIENEN VÍCTOR LAS...LAS SOCIEDADES DESARROLLADAS?

4.- Pues, pues no sé, clases sociales semejantes, con parecidos niveles económicos... y...

(silencio)

M.- MÁS IGUALDADES.

4.- Si.

(silencio)

M.- LUIS.

2.- Si pues más libertades y eso.

M.- HABLAR DE LAS LIBERTADES, HABLAD DE LAS SEMEJENZAS CÓMO ¿CÓMO SON? EN QUÉ...CÓMO SE MANIFIESTAN, CÓMO HACÉIS LUEGO USO DE ELLAS.

3.- Pues... de poder... decir lo que piensas sin que haya represalias ni nada. de... de creer en la religión que quieras o...sin tener que ocultarlo.

M.-MMMHHH. LIBERTAD DE CREDO ¿NO?\*

3.- \*De asociación.\*

M.- \*... LIBERTAD DE EXPRESIÓN. MÁS.

3.- De asociación, poder reunirse con quien quieras sin tener que reunirse clandestinamente.

M.- MMMHH... DE REUNIÓN... PUES ESTAMOS REUNIDOS HOY. MÁS. HACÉIS USO TODOS LOS DÍAS DE LO QUE ES LO... LAS HERRAMIENTAS DE UNA SOCIEDAD DESARROLLADA. PENSAR CUÁL ES LA DIFERENCIA SI HUBIÉRAIS NACIDO EN OTRA SOCIEDAD... O EN OTRO PAÍS ¿CÓMO SERÍAS? ¿SERÍAS IGUAL?

3.- No.

M.- ENTONCES QUÉ ES LO QUE TENÉIS O CREÉIS QUE ES DIFERENTE DE VUESTRA SOCIEDAD DE OTRA SOCIEDAD.

3.- Pues que... todos los niños tienen derecho a la educación... y van a la escuela la mayoría. Y por ejemplo en África no, no hay suficientes... escuelas.

M.- IMAGÍNATE QUE HUBIERAS NACIDO EN...EN EL SÁHARA ¿CREES QUE TU VIDA SERÍA DIFERENTE O TENDRÍAS EL MISMO CONCEPTO DE DESARROLLO?

4.- Sería diferente por los recursos y cómo piensa la gente ahí.

M.- LOS RECURSOS. OTRO CONCEPTO CLAVE DEL DESARROLLO. CON QUÉ RECURSOS CUENTAS Y CON QUÉ RECURSOS CONTARÍAS SI VIVIERAS EN EL SÁHARA.

4.- Mmhmm...bbffff.

M.- IMAGÍNATE O EN OTRO PAÍS.

4.- La alimentación.

(silencio)

M.- SANIDAD, EDUCACIÓN...

4.- Dónde vivir.\*

M.- A QUÉ TE REFIERES.

4.- Las condiciones de tu casa o algo. De dónde vives.

(silencio)

M.- LOS RECURSOS ¿TENDRÍAS ACCESO POR EJEMPLO AL AGUA COMO LO TIENES?

4.- No.

M.- POR PONER UN EJEMPLO ¿NO?

4.- Mmm.

2.- También a la información.

M.- OTRA COSA INTERESANTE. ¿POR EJEMPLO?

2.- Pues...\*

M.- ¡SI TENÉIS UN MONTÓN DE IDEAS!

2.- \*...aquí en la tele o en la internet lo que pasa en el mundo y así, y si fuera en el Sáhara sería más difícil.

M.- O TENDRÍAS DIFERENTE INFORMACIÓN DEL MUNDO.

2.- Si.

M.- ¿CREÉIS QUE ES MEJOR O PEOR O SIMPLEMENTE DIFERENTE?

4.- ¿El qué?

M.LA INFORMACIÓN QUE PUEDA TENER UN ADOLESCENTE EN EL SÁHARA, SU VIDA Y LA VUESTRA.

4.- Pues peor (muy bajo).

M.- ¿POR QUÉ?

4.- Pues porque los medios de comunicación son...

M.- MÁS ALTO V.

4.- \*...pues por ejemplo igual te enteras de boca en boca de los...de lo que pasa y se pueden modificar esas informaciones. Y...

M.- ¿Y POR INTERNET NO?...

4.- Pues también pero...

M.- TAMBIÉN EXISTE EL BOCA A BOCA POR INTERNET ¿NO?

2.- Pero como es algo... parece que es más creíble que lo que pueda decir hablando.

(se escucha de fondo un ruido de movimiento de puertas, entra la tutora de nuevo)

M.- BUENO HABLAMOS DE RECURSOS... TIENEN UN MONTÓN DE IDEAS ¿EH? CON SACACORCHOS AHÍ PERO VAMOS, PODRÍAIS ESTAR HABLANDO DE ESTO Y DE DESARROLLAR. PERO NO OS CORTÉIS TANTO PORQUE SE TRATA DE...DE VER PRECISAMENTE ESO, QUE TENÉIS IDEAS BUENAS Y LAS TENÉIS QUE SACAR. T.- VERO ¿LOS DIBUJOS?

M.- ¿CUÁNTO QUEDA PARA LA CAMPANA? T.- NADA, CINCO MINUTOS, POR ESO. BUENO, SI ESO LOS DAMOS YA Y LOS HACEMOS A LÁPIZ... (se superponen voces de fondo inteligible)... UN SCKECH.

M.- ¿TENÉIS BOLIS?

No

M.- VUESTROS DATOS Y TODO LO QUE HEMOS HABLADO ACERCA DEL DESARROLLO... T.- COMO

QUIERAS UNA ANOTACIÓN... QUE EN UNA FRASE  
QUÉ ES PARA VOSOTROS EL DESARROLLO Y  
DESPUÉS MMMMH HH UN DIBUJO.  
ARTÍSTICAMENTE NO... NO NOS VAMOS A FIJAR, LO  
QUE NOS IMPORTA ES LA CREATIVIDAD.

4.- Vale.

M.- LO QUE IMPORTA ES LA IDEA.

4.- También se puede hacer....

M.- ¿TENÉIS BOLI? VALE. PUES LO PODÉIS HACER  
EH...

T.- ¿NO TIENES TÚ LÁPICES?

M.- SI, Y ROTULADORES. LOS DATOS LOS PODÉIS  
RELLENAR SI QUERÉIS CON ROTULADOR, Y EL  
DIBUJO HACERLO TAMBIÉN CON ROTULADOR ¿EH?.  
TOMA. T.- VÁIS RELLENANDO LOS DATOS Y VÁIS  
PASANDO EL BOLÍGRAFO.

Bien.

7.- Rellena, rellena. Edad 16 años.

(risas)

M.- AQUÍ HAY BOLIS, Y ROTULADORES  
INDISTINTAMENTE PARA RELLENAR LOS DATOS Y  
PARA HACER EL DIBUJO. PODÉIS UTILIZAR  
DIFERENTES COLORES, PARA RELLENAR LOS  
DATOS MEJOR UN COLOR.

M.- CARLOS COMO ESTÁ CASTIGADO, SE HA  
AUTOCASTIGADO ÉL.....

6.- ...yo no tengo...

(cuchicheos muy bajitos mientras realizan los dibujos)

M.- A VER EL NOMBRE DE PILA. LOS DATOS... VAN A  
SER TRATADOS DE FORMA ANÓNIMA.

6.- Ah...

M.- SEXO CHICO O CHICA, HOMBRE O MUJER,  
EDAD... NOMBRE DE PILA, PUES VUESTRO NOMBRE.

6.- ¿Los apellidos también?

M.- NO, EL NOMBRE SOLO.

(dibujan)

M.- EL CURSO AL EN EL QUE ESTÁIS.

M.- EL PUEBLO EN EL QUE NACISTÉIS O LA CIUDAD.

4.- ¡Joder!

(risillas en bajo)

4.- Es que no sé en dónde... en qué trabaja mi padre ...\*

M.- \*EXPLÍCATE\*

4.- \*...pera...creo que es...ah si, jefe de mantenimiento.

M.- MUY BIEN.

(dibujan)

M.- PODÉIS DIBUJAR...ES TOTALMENTE LIBRE EL  
TEMA...T.- LO QUE QUERÁIS.\*....LO QUE QUERÁIS,  
PERO QUE TENGA QUE VER CON LO QUE...CON LA  
PALABRA DESARROLLO.

6.- ¿Qué pasa?

7.- Dibuja.

6.- .....en casa.....

M.- EN CASA, VALE, AMA DE CASA.

(suena la campana)

M.- EH, EH, EH... (ruido de sillas y voces) VENGA HACER  
UN BOCETO.

T.- BUENO GRACIAS. GRACIAS. NO ÉSTOS LO  
PUEDEN HACER AHORA QUE TENÉIS CON A ¿NO?

7.- No física.

T.- ¿CON A? VALE.

7.- Pero.

4.- No sé.

T.- ENTONCES LO PODÉIS HACER CONMIGO  
MAÑANA EN CLASE.

4.- Si.

7.- Vale.

T.- VALE.

7.- ¿entonces te lo doy a tí?

T.- SÍ, Y MAÑANA EN CLASE LO HACEMOS, ¿VALE?

7.- Vale.

T.- MAÑANA EN CLASE PORQUE VÁIS A TERMINAR EL JUEVES.

4.- (No se entiende).

M.- MUY BIEN. PUES MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.



## **TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN XIV (GDXIV).**

FECHA DE REALIZACIÓN: 16/11/11.

### **M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE.**

1. – Bien. Supuestamente se utiliza el desarrollo para sacar dinero de ellos, la cuestión no es que sea que los países sean incapaces de...

2. - \*Si te fijas, están tomando dinero de estos países...\*

3. -\*...Los países desarrollados toman dinero de mí... de países como U.S.A., Canadá, que son de esta clase, ¿y en África? Están en la costa, bueno no siempre tienen costa, pero...\*

1.- La cosa es que países como Zimbabue, o alguno, como ellos, tienen riquezas como diamantes grandes y todas las cosas sobre minas.

2.- No, pero el hecho es que si se da una cooperación, los lazos del país... durante un tiempo... ¿durante cuánto?

1.- Cuál de estos países.

2.- No, pero es la cooperación así (no se entiende) .Si la cuestión es que este país posee minas, o no, pues otro país.

1.- Sí pero entonces la cooperación podría ser ilegal. Reconozco que la cooperación es mucho más popular en estos días.

(Silencio).

4.- Bien, ¿es éso todo lo que pensáis?

(Risas)

2.- Lo que yo he encontrado es que la cooperación ilegal es como la codicia.

1.- Sí, aparte de diamantes, o de materias primas, como el hierro, etc... se da también el turismo.

3.- Exactamente, bueno lo que no puedes esperar es que África mantenga este nivel de turismo siempre. Imagina en 20 años...

1.- No, pero África tiene un altísimo nivel de turismo, como el turismo natural...

2.- Sí de Sabana, tipo safari.

3.- Sí, mucho más popular hoy en día, el naturalismo tiene mucha demanda y crédito.

2.- Y con el ecoturismo se puede conseguir mucho más dinero, dominio y corrupción.

3.- Sí, de forma ilegal, principalmente, dentro de 20 años...

1.- Bueno, lo que yo encuentro es que la cooperación puede ser ilegal. Si nos las arreglamos para reducir la corrupción porque el poder es... está corrupto.

3.- ...Exactamente, no importa lo que hagas.

2.- Obviamente tú no puedes reducirla, la corruptela. Pero el gobierno necesita un tiempo para barrerlos.

1.- Busca un ejemplo...

2.- Bueno, en estos días... Mira a Libia ¡hombre!

1.- ¿Qué opináis de Gadafi?

2.- Es que es ilegal, aparte del dinero, o los diamantes...

3.- Necesita buscar una salida.

1.-...Aaah...em...

2.- El gobierno necesita niveles de corrupción, se mantienen...

3.- La gente está dividida en grupos. Hay diferentes índices de corrupción. El gobierno barre...

2.- Primeramente, la gente, es la propia gente la que debería parar a los gobiernos.

3.- De hecho, ¿se puede parar?

1.- En algunos países a la gente le gusta hacer como que tienen mucho dinero, o hacen pensar a la gente de que ellos tienen, a no tener miedo porque les hacen pensar que el gobierno es fuerte.

2.- No pero el gobierno, la gente no está indicada.

2.- Sí hay como cuadrillas (o pandillas).

3.- En 199.. en Ruanda sucedió todo aquello de la corrupción, toda aquella corrupción, masiva, tremenda y el gobierno (...)

a Escocia, y toda la gente no fue capaz de pararlo. Es una cuestión de educación.

2.- No, pero comprobando un ejemplo estos países deben tener un castigo.

(Una persona desde el pasillo entra e interrumpe la discusión del grupo y dice: "Aquellos que tengan examen que bajen")

(Cierra la puerta y nadie se mueve de su sitio).

3.- Si pudieran encontrar una forma de mejorar.

2.-. ..pero la gente no fue capaz finalmente de detenerlo.

3.- Exactamente, y en cuanto al desarrollo... deben revisarse los casos que no se puedan contener, el gobierno que esté corrupto.

1.- ¿No creéis en cuanto al desarrollo, que la Educación tiene mucho que ver?

4.- Necesitaríamos un mapa.

2.- Bueno, ellos están tan debilitados.

1.- En cuanto al gobierno, si es que lo son, de estos países, ellos no pueden negociar con la Educación.

2.- Si el gobierno está corrupto...

3.- Oh, dios mío, este es el problema mayor.

2.- Exactamente.

5.-Sí, pero sin el gobierno, porque sin el gobierno cómo iban a ser capaces de darles una educación.... privada.

4.- No se necesita una escuela privada.

1.- Eso es lo que está sucediendo en muchos países de África. El primer paso es la educación, pero no son capaces... de...

2.- Sí, pero en... en algunos países lo gobiernos pretenden tener mucho dinero... no importa cómo, para demostrar ser más fuertes que ellos, así que el pueblo les teme.

3.- Por otro lado yo creo que se levantan falsas expectativas.

2.- Sí pero ellos (el gobierno) les hacen pensar a su gente... com no tengáis miedo, porque el gobierno es más fuerte que ellos.

3.- Sí, y la gente está dividida como en Ruanda, en bandas opuestas.

2.- No tienen indicaciones de cómo...pero hay casos que necesitan revisión ya que están debilitando a su gente.

1.- Sí y una de las claves... el primer paso viene de... la educación.

2.- Sí, en países corruptos... porque tú no puedes hacer dinero.

4.- Pero los apoyos deben venir de la educación

3.- ¿Cómo?

4.- Un mapa.

3.- Tenían que ser capaces de contratar profesores, y crear escuelas, no sólo ser capaces de poner dinero.

4.- Pero sólo los ricos serían capaces de permitírselo.

2.- ¿No creéis que las escuelas gubernamentales deberían hacerse cargo también de atraer profesores?

3.- Pero no, es que no hay... básicamente...

2.- Hay profesores que sobran, van más allá de lo que hay.

3.- Para el desarrollo y creación ya que la escuela...

2.- Entonces, las escuelas gubernamentales podían también suplir gastos y dinero para los profesores, ya que la escuela debería ser libre.

4.- Pero tú no necesitarás ni el dinero... ni en la escuela privada.

(SILENCIO)

2.- ¿Podemos tomar como ejemplo Somalia? El hecho del grano en Somalia y el cereal...

3.- ...Si el caso de que tengan estos canales tan grandes, y está Mauritania tan grande, pero necesitan expertos y gente formada, y no el dinero.

2.- El hecho de que depuran agua de mar, purifican el agua, pero necesitarían educación para saber el funcionamiento de las máquinas.

4.- Sí, pero el gobierno... el asunto es que no se sabe y esto no va a ayudar a mucha gente. Habría que formar cadena.

3.- Podía ser incluso peor.

2.- Es incluso peor, está empeorando cada día.

4.- Bueno, pero es mejor que nada.

3.- No, es como poner sal en el agua que beben. otra vez cereal, cebada.

2.- Si, como para esperar que vayan allá y les enseñen a... cómo cultivar a las comunidades.

1.- ¿Cómo podrían hacerse cargo? Si no hay dinero.

2.- Cómo puedes esperar algo, si el gobierno ni siquiera se hace cargo de distribuir.

4.- No necesitas...

3.- La agricultura como todo necesitaría una base de educación, incluso lo que decíamos de las materias primas ¿Qué os parece en lugar de hacer a la gente tratar y manejar las materias primas?

3.- Necesitan un cierto nivel para saber manufacturarlas.

4.- ¿Y todo esto viene debido al desarrollo?

(Risas generales)

3.- Y bueno ¿Cómo podrían hacerse cargo la gente que no es rica? ¿Cómo podían hacer frente?

2.- El gobierno debería hacerse cargo.

4.- Puedes purificar... pero necesitas dinero, sin dinero...

2.- No necesitas dinero, sino tecnología.\*

4.-¿Cómo que no? Si el gobierno no ayuda, no le importa.

3.- Se necesitan... sobre todo expertos. Otra vez, hablando de los cultivos, necesitas un grupo de gente especializada. En algunos países no se pueden tener expectativas.

2.- Bueno suponte que estás... en... en Kenia, y quieres mejorar... bueno las granjas, la agricultura, y P. es profesor experto en la materia, y puede enseñar a un grupo, no muy grande, sólo un grupo. Si el grupo aprende, la comunidad también.

3.- ¿Crees que ésto ayudaría?

2.- Desde luego, si tú puedes aprender, puedes enseñar a otros.

4.- Digamos en Kenia, digamos que por ejemplo, tú P., a expensas de alguna ayuda económica pudieras enseñarles algo de tecnología agraria, y los que a la vez aprendan pudieran enseñar a otros. Tú coges un grupo, un pequeño grupo.

2.- Para poder cultivar en granjas.

3.- Hay que tener en cuenta que las condiciones de vida son bastante malas.

4.- Pero cualquiera podría ir allí. Bien, pero aparte, no todos los países tienen condiciones tan pobres, o condiciones de vida.

M.- NO TODOS A LA VEZ, PEDID TURNOS, POR FAVOR.

2.- Bueno, tenemos las granjas, los cultivos, la educación, ¿pero qué hay de las materias primas? ¿Qué hay de la gente que pueda tratarlas en vez de dejarlas a otro nivel o al desarrollo?

3.- ¿Y todos estos hechos se deben al desarrollo?

2.- (No se entiende) Se necesita una comunidad para luego enseñarles... si lo hacen los países desarrollados... y entonces vuelven una vez que acaban.

1.- No, pero el asunto es, las condiciones de vida, por ejemplo la esperanza de vida. Si alguien tiene ese nivel de vida y nadie hace nada ¿Cómo?

2.- Y la corrupción no... La pobreza, entiende que ellos sufrirán y de momento yo digo, yo no sufriré por ello.

3.- Imagínate que no tienes tierra para cultivar, entonces ¿qué se puede hacer?

2.- Bueno como decíamos antes volviendo al desarrollo y a la educación, si se enseña a un grupo, este grupo puede expandirse y enseñar a otros y así.

(pausa, silencio)

3.- Las contribuciones son bienvenidas jajajaja...

2.- No es asunto de que cualquiera pueda venir y ¡hala!

4.- Yo no pensaría así...

5.- Bueno las condiciones de vida en África también influyen, cuidado.

3.- Sí, así como en la agricultura, también se necesitan cuidados médicos, tratar con la mortalidad. Necesitan medicinas y cuidados, daos cuenta que necesitan a sus niños para que les ayuden en las tareas.

1.- Pero tú no vas a tener catorce hijos en semejantes condiciones para que hagan el trabajo.

4.- No, pero como decíamos antes se necesita educación y expertos, y expandir técnicas que...

2.- ¿Cómo podían hacerse cargo económicamente de estos proyectos?

3.- Si el gobierno no hace nada por ellos, y no les importa que la gente viva en esas condiciones...

1.- Bueno ¿qué podemos hacer? ¿volvemos a hablar del Desarrollo y la corrupción? ¿o lo intentamos otra vez con la Educación?

3.- Bueno, volviendo a las condiciones de vida y la problemática de la mortalidad, ¡oh, dios mío!

4.- El desarrollo no va a ayudar a mucha gente ¿verdad?

3.- Bueno, pero igual puede ayudar a alguien, a algunos.

4.- No a muchos, pero ¿a alguien? La cosa es que tienen muchos hijos y luego... bueno... creo que con dos hijos ya bastaba. Pero luego está la...?, la mortalidad, para complicar las cosas, y la falta de estructuras...

5.- Necesitan tener hijos para que los ayuden...

3.- Pero tú crees que teniendo 17 hijos, que 14 quedan fuera... jajajajaj\*

2.- \*La cosa es que sin tierras, sin cultivo, sin niveles, y aunque tengan muchas tareas ¿sirve para algo?

3.- ...mmmmm algunos ayudan a sus madres a ir a por agua al río, o a limpiar...

2.- Sí, pero en algún lugar, la pobreza... aquellos que sufren y entienden a los otros se encuentran con gobiernos que no les importa en absoluto. Tan sólo por un día... ¿cómo pueden desarrollarse? Aquellos que donan dinero, o los que envían educadores a los países en desarrollo...

3.- Aparte de África ¿podemos pensar en otros países?

2.- Sí, países subdesarrollados, bueno, a unos les va mejor que a otros en vías de desarrollar...

4.- ¡Oh dios mío!, esto nos hace volver a... las infraestructuras.\*

2.- \*Aparte de eso también podemos hablar de educación o el gobierno.

3.- Bueno aparte de los países africanos, de sus malas condiciones de vida, pienso que una cosa que necesitan es cuidados médicos o al menos un sistema de salud.

4.- Hay una especie de ONG o Cáritas como... que envían doctores de Alemania... o de la India.

3.- ¿de la India?\*

4.- \*Sí de la India.

3.- En efecto, en África necesitan más atenciones médicas, pero para eso hace falta dinero, entonces...

2.- ¡Oh, dios mío! si necesitan dinero y educación...

(ininteligible)\*

Risas.

"...otra vez..."

3.- Y volviendo al gobierno.

4.- Bueno, no todos los países africanos viven en tales condiciones.

3.- Necesitan cuidados...y también niños, hijos...

4.- Para el bien de la comunidad, entonces sí hay grupos de gente que puedan ir un tiempo allí y empezar... en una comunidad.



2.- De tal manera que son los países desarrollados los que les enseñan. ¿Pero cómo podrían ellos...'

3.- \*Bueno, necesitan nivelarse, es cuestión de ir allí y volver, no sé... Si puedes alcanzar un mayor nivel de desarrollo, ir allá una vez que se ha empezado, y luego volver, y enseñar a alguien más.

4.- Bueno, si a alguien le pareciera bien, aquellos que lo sufren, pero entiendo...

3.- No, pero a la gente qué le importa realmente a aquellos que sufren educación, o medidas...\*

1.- Pero aparte de ello, no importa si la gente va una temporada, pero aparte de educación hay otras salidas como estructuras, o fuentes de materias...

pausa

2.- Bueno, aparte de países africanos podemos pensar en otros...

3.- Algunos niños en estos países están en programas con profesores que van y vienen. Y para desarrollarse sus familias... bueno necesitan hijos para eso.

¿?- Pero luego está la bachatta.

(los demás alumnos le preguntan por el término bachatta)

3.- Bueno, el tejido más la falta de estructura y condiciones pobres pues...

2.- Sí, ya, y luego está el sentido de propiedad, aquellos que lo tienen cómo pueden permitírselo.

3.- Ya...

(silencio)

4.- La cosa es que volviendo al gobierno ¿sabemos cuánta gente vota allí? Tenemos noticias de ellos, o de estadísticas, del censo pero no conocemos los gobiernos allí.

2.- Y hay también gente que dice que por qué la gente no busca trabajo en esos países.

3.- Pero hay algo que les ayuda en las elecciones a elegir... hay una cosa que se llama I.D. (Identificación, DNI)

4.- Y la verdad es que hay mucha gente en guerra en estos países, por eso debe ser difícil...

2.- Sí, y se rebelan, y no hay nada... cuando sus padres mueren, pasan si les queda la madre, y no tienen mucho... aún así.

4.- Y el trabajo o se expande de alguna manera o no tienen nada.

1.- .....(ininteligible).

M.- ¿PUEDES HABLAR UN POQUITO MÁS ALTO, POR FAVOR? NO TE HEMOS OÍDO.

2.-.....qué le vamos a hacer. Decimos: si no tienen tierras, si las plagas asolan... los campos.

3.- Es como si estuvieran bloqueados sobre el muro o algo. La pobreza les obliga. Necesitan dinero, provisiones. ¡Oh, dios mio!, imagínate que hay algún tipo de desastre, alguna catástrofe, ¿A dónde van a ir?

4.- Espera, ya, en Geografía se dice que si la presión sobre algo es alta, los puntos sangrientos serán mayores. Saben lo que hace subir la presión.

2.- ¿Ah si? Y volvemos entonces sobre la educación.

3.- Si, necesitan dinero y educación.

4.- Y las condiciones son tan pobres.

2.- ¿Y qué decís sobre las compañías locales?

3.- Las compañías locales llevan una competitividad entre ellas.

2.- Lo que tendrían que hacer es atraer a otras compañías para hacer negocios.

3.- Y que no tiendan a abusar de la población, es decir pagarles ínfimo, como un dólar a la hora y cosas así... bajo cuerda, en negro...

4.- El gobierno debería hacerse cargo de eso, de que no abusaran de los trabajadores, porque las compañías locales buscan por una clase de compensación.

3.- Si el gobierno debería hacerse cargo.

2. Pero los niveles de vida son tan bajos, si no suben, no pueden subir... no mucho pero quiero decir... no tener literalmente nada.

3.- Si abusan de ellos, explotándoles me refiero, no se puede hacer gran cosa porque los echan fuera del trabajo.

4.- Si pero una familia entera depende de cuántos sueldos, si tienen más de 14 hijos (risas) jajaja...

1.- Mira cómo trabajan las compañías, las multinacionales... podían no sé, enseñarles algo, entender...

2.- Bueno, llevamos un buen rato me temo, ¿ellos entienden algo?... (ininteligible)... Hemos hablado tanto...

3.- No sé hombre, inténtalo, abre la mente, abre tu mente ja ja ja...

4.- ¿Pero cómo puede ser que el desarrollo sea algo malo? ¿Pueden desarrollarse siendo mala cosa?

2.- ¿Cómo pueden parar las multinacionales?

5.- ¿Cómo? Siendo más competitivos que otros, consiguiendo más dinero, así no se puede evitar que las compañías que vienen de fuera, algo tienen que sacrificar para lograr algo. Mira a China, tienen todo el material del mundo.

3.- ¿Cómo es posible que se manufacture todo lo que hay en el planeta? ¿No creéis que si se usa todo no van a dejar nada?

4.- Bueno, hay ciertos lugares en los que estaría bien instalar ciertas regulaciones para controlar, es decir por ley para...

3.- Pero los países que se suponían desarrollados, como USA hace años, hoy pasan a tener gente en desempleo, sin trabajo, sin lo necesario. A ese nivel se ha cortado mucho, viven en pobreza.

4.- ¿Estáis pensando en India? Mira China.

3.- India otra vez, hombre tú sabes mucho de India, bueno y hoy es uno de los más desarrollados.

4.- Bueno toma por ejemplo los EEUU, hace 20 años era la superpotencia, y hoy en día la mayoría de los países se tienen

que tocar los bolsillos. Hay pobreza por todo el mundo...  
Culturizaos, ¿conocéis la expresión? culturizar.

(risas)

¿?.- No, ja, ja, ja, ja

3.- Bueno, fijaros a según qué niveles, hoy en día los que eran países desarrollados acumulan... no sé... niveles que no son tan desarrollados.

4.- Sí, no sé, cualquier cosa puede pasar... por ejemplo, revueltas en estos países.

3.- No sé ¿dónde está K?

2.- Bueno creo que nos estamos yendo del tema.

4.- Si llegamos a un punto ciertamente, incluso al desarrollo podemos... ¡¡Ahí lo tienes!!

JAJAJA BIENVENIDO

3.- Bueno, yo creo que el tema de las regulaciones, de las reglas del juego ¿qué puedo decir sobre esto? La gente trabaja bajo cuerda porque necesitan vivir incluso a ciertos niveles.

4.- El tema sería la corrupción. Mira todo lo que está corrupto.

2.- ¿No os recuerda de alguna manera a los tiempos de la Revolución Industrial?

2.- Bueno en mi país hay rey, hay gobierno.

3.- Pero lo de la monarquía y eso... no sé...

5.- Mira Franco qué corrupción llevaba. Ni idea de desarrollo.

3.- Lo sé, hasta ahí llego, pero ¿no os da la sensación de que hay aspectos de la Revolución Industrial?

2.- Después de que ciertos países hayan apoyado, aunado más a las industrias parece como que nunca hubiera sucedido.

3.- Yo creo que vamos a peor, incluso a niveles de la Revolución Industrial. Hay países que eran supuestamente desarrollados ¿No creéis que hoy hay aspectos de aquella Revolución? janto con las jerarquías...

5.- ¿Lo dices por el rey y la monarquía?

3.- Sí, en cierta forma. El rey, la corte, los subalternos, el ejército.

5.- Si bueno, yo creo que el rol lo tiene la democracia hoy en día. Incluso hay que decir que aunque haya países más ricos, o familias más ricas que otras... pero cualquier país puede desarrollarse.

2.- Si mira India.

¿otra vez? \* RISAS

5.- Pero hay países hoy en día en vías de desarrollo, sin embargo yo creo que en democracia los niveles de corrupción decrecen, como en el gobierno.

3.- Sí, pero incluso en países comunistas también hay corrupción.

4.- Si, eso lo tienen en común los comunistas. (risas).

5.- Sí, en una sociedad corrupta... pero todavía, incluso en países desarrollados se necesita un buen gobierno, un líder fuerte para parar este tipo de corrupción.

4.- Pero tú lo has dicho, se necesita un buen líder, y planes... pero mira, por ejemplo, lo que pasa en Latinoamérica.

3.- ¿Será que necesitan educación y dinero?

4.- Otra vez con eso ja, ja, ja. Quiero decir como buenos líderes a gente que se mueva, que sepa como levantar financieramente con mentalidad apropiada.

2.- Bueno, con que no esté loco y se dedique a matar a la gente.

4.- Un buen gobierno necesita un buen líder.

5.- Y dinero... ja, ja, ja...

3.- No, pero se necesita una buena mentalidad, que también vaya con el desarrollo. Volviendo a la crisis y los economistas que no han podido... bueno está pasando como el crack de 1929, así que se necesita buenos líderes que puedan financiar y llevar el carro.

2.- Sí pero los economistas, una vez que pierden dinero, aparte de los trabajos corruptos que puedan encontrar...

4.- Muchas guerras terminaron, confluyeron en Alemania, y fíjate Alemania hoy en día lo bien que está. Hoy en día uno de los países más desarrollados que conozco.

5.- Sin embargo fíjate en China, o en Latinoamérica.

2.- Y algunos de ellos no serán capaces de desarrollarse todavía.

3.- Y en países con monarquía ¿no pensáis que también hay corrupción? El rey, el ejército y la religión.

4.- Bueno ¿cómo la religión?

2.- Sí, yo entiendo que quieran expandir sus enseñanzas por el mundo, pero si ves algunos...

3.- Si estoy de acuerdo, la religión fue creada para controlar a la gente.

2.- Mira algunos profesores en colegios católicos, no se les permite enseñar cualquier cosa en sus escuelas. La religión también puede ser manipuladora, fíjate si hay falta de conocimiento y encima no se les permite...

1.- Bueno, como en los países africanos necesitan ciertos ritos... la gente necesita creer algo.

2.- Sí pero la religión también es una práctica que va tomando lugar sin darnos...

3.- Bueno, creo que la religión está corrupta.

5.- La religión corrupta ¿cómo?? Estáis siendo un poco...

4.- Sí, creada para controlar a la gente, y antes de eso había también órganos oficiales, consejeros que la apoyaban.

3.- En mi país hoy en día el rey también delega en el gobierno, y éste en la iglesia.

4.- Así pues hay mucha gente bajo control.

3.- ¿Creéis que puede ser algo racial? Quiero decir en diferentes razas, el desarrollo afecta de forma que por vivir de forma separada... Si ya véis cómo funcionan las multinacionales, contrato ilegal y bajo costo de mano de obra.

3.- Bueno es peor no tener nada, pues así...

4.- Entonces mirándolo así ¿Cómo puede ser el desarrollo una cosa mala?

3.- Bien es la corrupción, y gente que vive fuera del control. Mira a esos países.

4.- Pero hoy en día hay países desarrollados que se ajustan a su nivel. Sin embargo cualquier país puede desarrollarse, ¡mira la India...otra vez!

(risas de todos )

3.- Culturizarnos, ¿no conocéis esa palabra? No...no...

4.- Bueno en la India hay cómo se llaman esos rebeldes, o desacastados, la madre o el marido...

3.- Ni siquiera sabemos.

4.- Y entonces los sidis en sus pabellones siguen haciendo yoga, y respirando, hacen respiraciones y cosas así.

3.- Bueno, es parte de su religión.

5.- Y de las razas supongo, porque cada una va siguiendo su propio desarrollo a su paso, por separado.

4.- Los países africanos necesitan de sus rituales y supersticiones.

3.- Si pero el desarrollo, la religión, conllevan algún tipo implícito de conocimiento en estas gentes.

4.- No, la religión controla a la gente, les dicen lo que deberían y no deberían hacer.

3.- Bueno en Irak, Iran no pueden desarrollarse apropiadamente por el trato que la religión hace a las mujeres que no pueden llevar velo.

4.- ¡Oh dios mío, qué estupidez!. Fíjate en otros países. Lo que no se puede hacer en nombre de... Hay otros países también y nadie hace nada.

3.- Exactamente, no vas a argumentar eso como algunos curas.

4.- Mira a los gurús de la India en sus pabellones y sus ritos. El "shong" en algunos respectos y en algunos lugares.

3.- No vamos a discutir eso.

4.- Te dicen: "Tú no deberías hacer esto o lo otro, hasta que lo haces. Algunos curas en según qué religiones".

3.- En algunos países en nombre de un "salvador" recogen dinero y les dan donaciones.

2.- Cientos de millones de dólares.

3.- Qué, o más de cientos de miles.

2.- Es para el santo.

4.- Sí, un santo.

4.- ¡Oh dios mío, es increíble! y en algunos lugares como en la India se sienten realmente más fuertes.

3.- La gente necesita creer en algo.

2.- Yo no estoy culpando a... pero la gente en algunos lugares necesita fortalecerse, y también necesitan un buen líder.

3.- La cantidad de donaciones que hacen a la iglesia, cientos de millones de dólares o más, y la religión quiere expandirse por todo el mundo. Mira el imperio que tienen en África.

4.- Sí, pero rápido, ellos no tienen por qué poseer un país en nombre del salvador.

2.- Sí, veo que también se necesita un código, leyes y regulación... hay falta de conocimiento sobre esto.

3.- Bueno pero para esta gente que se alimentan de respiraciones como en la India, y que hacen ayuno voluntario...

4.- ¡Oh dios mío, es increíble!.

3.- Y el gobierno en la India se puede hacer más fuerte, y en algunos lugares.

4.- Sí, en algunos lugares.

2.- Sí, pero las leyes son débiles.

3.- Y la gente sigue queriendo creer en algo.

2 y 3.- Exactamente.

3.- Y para ello también necesitan un líder fuerte... y bueno.

2.- Bueno, él es de esa zona, vienes de ahí (India).

1.- Bueno, yo era muy joven.



4.- ¿Y qué me dices de esta gente que hacen ayuno? Son como guerreros. Y el gobierno sigue engordando y manteniendo sus niveles de corrupción.

1.- Bueno sí hay toneladas de corrupción en...,

2,3.- ¿Dónde dices en Inglaterra?

1.- No en Inglaterra, no. ¡En India!.

2.- Bueno, según en qué lugares.

4.- ¿Y qué dice la opinión pública sobre esto?

3.- Bueno, les da igual, es lo mismo, ¿has visto a toda esta gente? Ellos quieren la religión.

M.- BUENO, ESA ES TU OPINIÓN. OS VEO CON GANAS DE HABLAR, PERO DILE A TU COMPAÑERO QUE DIGA ALGO... QUE ÉL TAMBIÉN TIENE GANAS DE HABLAR... QUÉ TE VOY A CONTAR YO A TÍ.

5.- Bueno, qué va.

M.- ¿LES PUEDES TRADUCIR?

5.- Sí, ella dice que si queréis decir algo, sobre todo tú y los que no habéis hablado!.

3.- Dí algo.

6.- "Algo".

3.- Oh, no es gracioso, podéis... no sé...

2.- Bueno, la corrupción es el único tema que nos ocupa.

3.- ¡Buuuf!

(risas.)

5.- ¡Aburridos de...!

4.- Bueno como en América que hay mucho nivel, y la gente ha recibido la mayoría una educación, pero contemplamos qué niveles de desarrollo conllevan... y si hay países más fuertes.

5.- Pero la gente lo lleva.

3.- Sí, los niveles de educación son fuertes...

4.- Sí, y la economía y unas pocas reglas, regulaciones que los gobiernos deben instalar.

5.- Mira en México Tex-Taco, la corrupción se ha instalado en los cárteles, afecta a los más débiles.

3.- Se necesitan más leyes, ¿qué sabéis sobre eso?

2.- Bueno, no mucho, si se evitan las leyes se instala un cártel que dirigen... los que salen y forman cárteles móviles.

4.- La corrupción, otra vez, ¿pero por qué ésto?

2.- ¿Estamos siguiendo el tema de nuevo?

5.- Es como otra norma y se necesitan más leyes.

3.- Fijaros en América, la gente está educada, pero la corrupción puede estar también en el desarrollo.

5.- En España incluso hay gente que defrauda, fijaros si hay diferentes tipos de corrupción, de verdad, realmente lo sabemos, todo el mundo quiere agarrar.

5.- Bueno, digamos que se crean una serie de necesidades. Son la oferta y la demanda. Se crean una serie de necesidades, abastecimiento de agua, se necesitan productos, electricidad, ver la televisión, necesitamos y queremos, queremos viviendas.

3.- Si, también libros.

4-5.- ¿Libros?

1.- Bueno, depende del nivel de vida.

3.- Si, cuántos años llevamos con...

2.- Una persona solo, por favor.

1.- La educación en las escuelas también crean...

3.- Sí, en escuelas y en Universidades...

5.- Bueno, profundizando en el tema educación, también las ideas están presentes en las escuelas.

3.- ¡Ah!, sí que están.

2.- ¡Ohhhh!... tú siempre con el mismo mono-tema.

5.- Bueno, me refiero también a las ideas.

3.- Bueno, es sorpresa.

4.- Siempre, siempre está con lo mismo.

5.- Y también se necesita un buen líder.

3.- Mira, para mí el desarrollo es tener lo que necesitas y mejorarlo.

5.- Bueno, pero fíjate en América, la gente quiere algo y ya lo tienen. Quiero un coche y lo tienen. Pero fijaros en África las necesidades.

4.- ¿Cuánto más nos vamos a alargar con esto?

3.- Llevamos hablando del tema, bueno nos desarrollamos, ¿Queréis que sigamos? ¿O cambiamos de tema?

M.- NO, ES EL MISMO TEMA, YA ESTAMOS ACABANDO, VETE DICIÉNDOLES. SÍ QUE ME GUSTARÍA QUIENES HABÉIS HABLADO MENOS, SI QUERÉIS APORTAR ALGUNA IDEA NUEVA AL "DEVELOPMENT", O HABLAR DE ALGO QUE SEA IMPORTANTE Y NO HAYA SALIDO EN LA CONVERSACIÓN. DILES, DILES...

3.- (Les traduce) Porfavor (silencio).

4-5.- Bueno yo no creo que.....(toses) (inteligibles).

M.- SEGURO QUE TIENES COSAS MUY INTERESANTES QUE DECIR.

4.- Bueno, respecto al desarrollo y las cosas que necesitamos y no necesitamos...

3.- ¿Te importa si...?

4.- Bien, en algunos países tratan de mejorar sus economías, pero otras lo utilizan para mejorar su desarrollo, o materias científicas.

3.- Pero todavía hay malas razones en el mundo como en EEUU, donde hay tema como éste.

4.- Sí, el imperialismo, América es como un imperio... Mira la gente en Suiza, tienen los mejores investigadores en el mundo, desarrollo y ciencia, no tienen necesidades... hasta cierto punto... todavía... como en EEUU, los que hacen las mejoras en América.

3.- Sí, y Hitler ¿qué hizo? El estaba también muy preocupado por la economía y la ciencia, él junto a los mejores científicos de la época, en Alemania.

4.- Sí, necesitaban ideas nuevas en aquellos tiempos.

3.- Y los científicos mejoraron y se desarrollaron en un montón de cosas, pero ¿a qué coste? a costa de la población y todo eso.

4.- Si, a él le preocupaba lo mismo, la economía y la ciencia, cuidaban de la investigación y los científicos pudieron desarrollar porque estaban financiados.

3.- Unos más que otros necesitan financiación.

5.- Bueno, mira Japón, el alto nivel de educación y financiación, y los avances que... ¿no creéis que...?

3.- Si, lo mismo que hizo el hombre de las cavernas, como en la edad de piedra, en los tiempos de los hombres que vivían en cuevas. También avanzaron mucho, las cosas que hicieron, jajaja.

3.- Se explica con el desarrollo, luego la llegada de la democracia, y las mejoras del sistema.

4.- La investigación científica... el apoyo es importante, no hay vuelta atrás.

3.- Como que hace dos años atrás, creo que hace dos años en lo que es la investigación científica, si se aporta, si te importa y le dedicas... para mejorar las distintas ramas.

2.- Si, pero si te das cuenta, hoy en día hay más enfermedades nuevas que las que solía haber antes y podían encontrar cura para ellas, aunque nunca existieron, pero hoy en día se están extendiendo.

M.- OS RECUERDO QUE LO EXPRESADO AQUI...

1.- Yo es que no sé...

M.- BUENO, TÚ TIENES TU OPINIÓN, NO IMPORTA QUE NO SEPAS, ÉL TIENE SU OPINIÓN, Y TU OPINIÓN ES TAN IMPORTANTE COMO LA DEL

RESTO. OTRA COSA ES QUE NO QUIERAS EXPRESARLA.

1.- Es que no sé...

4.- Es como si estuvieras en otra habitación.

3.- Bueno, hay muchos otros países, recomendados para el desarrollo. Pero en caso de que haya un desastre de cualquier tipo ¿qué podemos hacer por ellos? los doctores necesitan equipamiento.

5.- Aparte del dinero... para evitar un desastre.

2. ¿No? Un poco curioso, la atención médica, así...

5.- El desarrollo científico va con el médico. Se necesitan unos a otros, Hoy en día hay un tipo de desarrollo "amigo" del ecologista en los países desarrollados actualmente.

M.- AHORA SIMPLEMENTE ME GUSTARÍA QUE DIJÉSEIS CADA UNO DE VOSOTROS, DIJÉRAIS UNA PALABRA O DOS PARA EXPRESAR QUÉ ES EL DESARROLLO, Y QUE DIGÁIS VUESTROS NOMBRES. RELLENAD LA FICHA (LEEMOS) SON DATOS CONFIDENCIALES, ES SIMPLEMENTE PARA CLASIFICARLO EN EL ESTUDIO: NOMBRE DE LOS PADRES NIVEL DE ESTUDIOS....

5.-Mi nombre es A. ¿¿?? y creo que el desarrollo está basado en mejorar la economía y la calidad de vida.

4.- Mi nombre es J. ¿¿?? y creo que tiene que ver con aumentar las estructuras de vida.

2. Mi nombre es G. Desarrollo es mejorar la sociedad y las necesidades de vida.

2. Mi nombre es K., el desarrollo está basado en la sociedad y los que la gobiernan.

1.- D.. Creo que bueno, bien... (ininteligible) ja,ja,ja.

M.- AHORA RELLENAMOS LA FICHA CON VUESTOR NOMBRE Y DATOS. LO LEEMOS, ES SIMPLEMENTE PARA CLASIFICARLOS.

M.- TAMBIÉN EL NOMBRE DE LOS PADRES, DE QUÉ PAÍS, NIVEL DE ESTUDIOS, SI TIENEN PRIMARIA, SECUNDARIA...

3,4.- ¿También de nuestros padres? ¿Para qué?

2,3.- ¿Ha dicho el nivel de estudios de los padres? ¿Y el trabajo y dedicación? El mío es comercial, pero no sé exactamente...

M.- SI, QUÉ NIVEL TIENEN, SI TIENEN SECUNDARIA O BACHILLERATO, BUENO, QÉ HAN ESTUDIADO.

3.-¡Ah! OK, lo tienes en inglés también en inglés, bien, Educación secundaria... ¿Pero se hará de lo que estudiamos nosotros?

2.-No, nuestros padres.

M.- EMPEZAMOS EN INGLÉS: NOMBRE, EDAD, EN QUÉ CURSO ESTÁIS.

3.- Primero de Bachillerato.

M.- CIUDAD EN LA QUE NACISTÉIS, PAÍS, AHORA EL TRABAJO DEL PADRE, CIUDAD EN LA QUE NACISTÉIS Y NACIONALIDAD. EL TRABAJO DEL PADRE.

4.- El mío ya no trabaja, bueno trabajaba en mi...

M.- ¿EN QUÉ TRABAJABA EN TU PAÍS Y EN QUÉ TRABAJA AQUÍ?

-¿De dónde eres tú?

-De Fez capital.

Mi padre estudió en tres o cuatro universidades, pero no sé exactamente el título.

M.-¿Y TU MADRE? ¿PRIMARIA? ¿SECUNDARIA?

EL BUP ES BACHILLERATO. BUENO AGRADECEMOS MUCHO VUESTRA COLABORACIÓN. GRACIAS Y HASTA LA PRÓXIMA.

## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN XV (GD XV)**

FECHA DE REALIZACIÓN: 23-11-2011.

PRESENTACIÓN E INDICACIONES. BUENO, LO PRIMERO, BUENOS DÍAS. YO SOY G. A. Y ESTOY REALIZANDO UNA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, LA FACULTAD DE SOCIOLOGÍA. AGRADECEOS QUE HAYÁIS VENIDO. VAMOS A HABLAR SOBRE UN TEMA QUE ES EL DESARROLLO. (SE INCORPORA UN NUEVO ALUMNO) HOLA, ADELANTE. TOMA ASIENTO POR FAVOR. PIES ACABAMOS DE EMPEZAR. REPITO ENTONCES SOY G. A. Y FORMO PARTE DE UN EQUIPO DE LA FACULTAD DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. DE LO QUE SE TRATA ENTONCES ES DE TENER UNA CHARLA ENTRE VOSOTROS, DE QUE HABLÉIS SOBRE LO QUE ES EL DESARROLLO. LO QUE ENTENDÉIS VOSOTROS POR EL DESARROLLO. Y BIEN, COMO VEIS, HAY UNA GRABADORA PARA GRABAR QUE VA A REGISTRAR TODO LO QUE VAIS A CONTAR Y ASÍ NO HAY QUE ESTAR TOMANDO NOTAS Y PUEDO PRESTAR MÁS ATENCIÓN A LO QUE DIGÁIS. Y LA DINÁMICA, PUES SE PARECE MUCHO A UN DEBATE, COMO DECÍAIS. HAY TRES COSAS IMPORTANTES. ME INTERESA QUE HABLÉIS TODOS. QUE NO SO PISÉIS LOS TURNOS DE PALARA, QUE OS RESPETÉIS. Y QUE NO ES NECESARIO QUE SE LLEGUE A UN CONSENSO. SI SE LLEGA A UN CONSENSO BIEN, PERO SI NO, PUES TAMPOCO, TAMPOCO PASA NADA. Y BUENO, PUES NADA, PODÉIS HACER UNA PEQUEÑA RUEDA DE PRESENTACIONES. DECÍS VUESTRO NOMBRE DE PILA. ESTO VA A SER TOTALMENTE ANÓNIMO. ES

SÓLO PARA ESTA INVESTIGACIÓN Y LO ÚNICO QUE VA QUEDAR LUEGO ES QUE YO HARÉ UN CROQUIS DE ESTA HABITACIÓN Y CÓMO ESTAMOS SENTADOS EN LA MESA Y PONDRÉ: HOMBRE 1, HOMBRE 2, HOMBRE 3, HOMBRE 4, HOMBRE 5 Y ESO ES LO QUE SALE. NO SE CRUZAN DATOS CON NADA. Y YA LUEGO, BUENO, SE TRANSCRIBE. LA HORA FINAL ES LAS NUEVE Y MEDIA, ES LA HORA QUE TENEMOS. ¿DE ACUERDO? BUENO, SI OS PARECE, HACEMOS ASÍ Y BUENO, LA PALABRA ES VUESTRA. CUALQUIER DUDA QUE TENGÁIS, IGUAL QUE SI TE QUIERES SENTAR AQUÍ PARA ESTAR MÁS CÓMODO. BIEN ¿CÓMO TE LLAMAS?

- M.G.

- Me llamo M. y estoy en 4º.

- Me llamo A. y estoy en 3º de la ESO.

- Me llamo Aj y estoy en 2º de Bachiller.

- ¿Comenzamos a hablar sobre qué?

- EL DESARROLLO

-¿Desarrollo de qué?

- LO QUE ENTENDÉIS VOSOTROS POR DESARROLLO

-¿Qué tipo de desarrollo?

- Lo que entendáis vosotros por Desarrollo

(Entra H3 y una profesora que recuerda que H5 tiene que salir un poco antes. Se le repiten las indicaciones para H3 y se continúa).

- HOLA, TOMA ASIENTO, POR FAVOR.

- Estábamos preguntando sobre qué tipo de desarrollo había que hablar

- LO QUE ENTENDÁIS VOSOTROS POR DESARROLLO

- Pero de qué tipo, del mundo, de una persona, económico...

- ESE PUEDE SER UN BUEN DEBATE PARA EMPEZAR

-Jo tío, empieza tu...



-¿No sé, es que tampoco sé de qué tipo de desarrollo hay que hablar?

- LO QUE ENTENDÁIS VOSOTROS POR DESARROLLO

- Pero hay que ver si el desarrollo es positivo o negativo.

- LO QUE ENTENDÁIS VOSOTROS POR DESARROLLO.  
YO VOY A RECOGER VUESTRAS OPINIONES.

-Yo, en general, pienso que el desarrollo es positivo, la mayor parte de las cosas, pero es que no sé.

-Desarrollo tecnológico. Por ejemplo, el desarrollo por ejemplo del “iPad”. Que sigue mejorando. El desarrollo de la tecnología, la conexión a internet, por ejemplo.

-No sé. Su representación.

-Pero el desarrollo puede tender hacia... el positivo y el negativo, por ejemplo en la tecnología cuando inventaron la bomba nuclear, más bien, bueno, depende un poco.

-Tiene dos lados, porque gracias a ello, acabó la guerra, pero\*

-\*Sí, a la vez murió mucha gente.

-Todos los desarrollos es están ligados en un sentido al desarrollo de la persona en sí. Nosotros crecemos, aprendemos y a través de ello, podemos exponerlo hacia otros campos\*

—\*Si\*

- \*Vamos en un sentido, si el ser humano no se desarrolla, el entorno alrededor de él tampoco.

-Claro, desarrollar no como individuos, sino como... todos\*

-\*En grupo\*

- \* la gente en general, o sea, avanzar y evolucionar.

-Yo también, generalmente, yo pienso que el desarrollo es positivo y que...\*

- \*Si, yo pienso también que el desarrollo humano está también relacionado con la ambición también de la persona. Porque por ej., el “iPad”, estaba bien el primero que sacaron,

pero la ambición y las ganas de hacer las cosas mejor, te llevan a desarrollar positivamente, a algo mucho mejor.

-Te facilitan tu vida, por ejemplo el coche, te hace fácil toda la vida con el transporte. Para estar comunicado con el internet, etc.

-También tienes lo malo en si. Por ejemplo, la empresa que fabrica la “BlackBerry” ha ido mejorando ahí. Tenemos internet en todas partes, pero ya..., por ejemplo vas a un restaurante y tiene... Ahí ves a gente teniendo conversaciones una enfrente de la otra a través de la “BlackBerry”, porque tienen conexión en todas partes. Así que se ha perdido un poco del toque humano, digamos\*

-\*Social\*

-\*Si, todas las cosas debido a ese avance en todo. Avance en todo rápido y así no se pueden hacer las cosas.

-También mucho desarrollo tecnológico de las “BlackBerry”, por ejemplo, es por, para ganar dinero. Se han sacado nuevos modelos de “iPad” y de nueva tecnología, solo para ganar dinero ellos. Es un avance pero luego...\*

-\*Sí, tiene sus desventajas porque es un vicio, como la “PlayStation” o cualquier cosa\*

-\* Si, yo creo que la “PlayStation” la han desarrollado tanto y eso que ahora puedes jugar “on line”, con tus amigos y no sé qué. Entonces ya no quedas para jugar en casa del amigo, sino que juegas a través del ”mail”, entonces, reduce la sociología (sociabilidad). La gente que no tiene ”Play”, por ejemplo, (RISAS) le perjudica.

(Silencio)

-También todo este desarrollo ha hecho como una dependencia, que tengamos todos, que nuestra felicidad dependa en un sentido del dinero que tengamos para comprar estas cosas. Antes se podía pensar que a lo mejor alguien sin dinero podía ser feliz, y hoy en día, no sé si todos, pero, yo, a lo mejor pienso ¿Podría ser feliz sin todas mis cosas? y luego,

si me doy cuenta, no podría ser tan feliz como hasta ahora. Se ha perdido... Ahora la felicidad depende totalmente sobre el dinero que tengas\*

-\*A causa del desarrollo, acaba (no se entiende) Que la gente... Que la felicidad dependa de lo material.

-¿Pero por el desarrollo o por otra cosa?

- Hombre pues yo ahí..., los avances tecnológicos y eso. Si tienes más dinero lo puedes comprar, si no, no. O no estás a la última... El desarrollo va tan rápido que..\*

-\*...Eso es viendo la faceta del desarrollo tecnológico. Porque también hay más desarrollos.

- Colonial. También en un sentido los precios de las cosas siguen subiendo la inflación ha ido subiendo con todo esto de la crisis (arrastrando las palabras) todo esto, la gente ha perdido todo...\*

-\* Siempre\*

- \* si, ha perdido todo, ¿Sabes? La gente ya piensa que no tiene para qué quedar, para qué hacer las cosas. Puedo estar en casa tranquilo, pues en el ordenador, cualquier cosa...

-Y otra casa más... de las tecnologías que acentúan más las diferencias entre países tercermundistas y primermundistas, más desarrollados. Por ejemplo, el continente africano ya, yo creo que hay muchísima más diferencia que antes en temas de desarrollo.

-Sí, se podría enfocar el desarrollo más en los países que están ahí, y creo que... abriríamos... Para qué desarrollar tanto los países que estamos bien y ayudar un poco a los países que están peor como los africanos, que ahora con la crisis esta...

-Yo creo que, en un sentido, no sé. Los países muy desarrollados quieren que estos países estén poco desarrollados en un sentido, porque significa que por ejemplo, imagínate, en Europa, comemos filete de ternera, un solomillo, cualquier cosa. Si todos los africanos, también

empezaran a tener ese dinero y ese, como digamos, ese desarrollo para poder hacer lo mismo que nosotros, la inflación de ese producto subiría un montón, se volvería extremadamente caro para todos los lados, yo que sé, comer ese tipo de cosas. Así que Europa y Estados Unidos y yo creo que las potencias mundiales, aunque no lo digan públicamente, creo que quieren que los países que están poco desarrollados sigan ahí, para poder aprovechar todos sus recursos y todo eso.

-Sí, que desarrollo tiene una cara negativa, y después otra positiva, que ayuda a todos, nos ayuda a nosotros a desarrollarnos, a evolucionar como personas, pero luego todo es pues eso, para ganar dinero, para que nosotros, para que nuestro filete cueste menos ¿Sabes?

-Perjudicados.

-Cuando desarrollas, hablamos todo el rato el desarrollo económico y tecnológico, pero los países pueden estar desarrollados de otras maneras. O sea, África puede estar desarrollada de otra manera, en vez de tecnológica, no se...,

-¿De qué manera?

(silencio)

-No sé, ellos como no tienen todo lo que tenemos nosotros saben más sobre cómo sobrevivir ellos y tal y entonces pues...

-Si, a lo mejor no han perdido esta esencia de ser felices por... vivir y por estar con gente y... hacer lo que les gusta en vez de estar todo el día pendientes de tengo que ir a trabajar, luego tengo que estudiar porque tengo que tener una buena carrera para ganar dinero, sabes.

- Si, a lo mejor se ha perdido esa esencia de hago esto porque me gusta hacerlo. Sus principios a lo mejor son más, seguros y... sí, se puede ver así.

( )

-Pero tú piensas por ejemplo que, si nosotros nos hubiéramos criado, me hubieran, nos hubieran llevado ahí, nos hubiéramos criado en África y todo esto y viniéramos aquí ¿disfrutaríamos tanto las cosas como las disfrutamos ahora o más o menos?

-Yo creo que... que casi más ¿No? Más. Se disfrutaban. No sé.

(NO SE ENTIENDE)

- O sea, si traes una persona de África, ahora mismo aquí, con todo lo que tenemos. Depende con qué edad tenga, pero creo que si ha crecido con los pocos recursos que tiene allí en donde se haya criado, al llegar a España por ejemplo, teniendo toda la tecnología y todo lo que hay avanzado, yo creo que podría vivir sin la "PlayStation" y eso, porque ha sobrevivido sin ella y lo ve como algo que está bien pero no, pero como no ha vivido todo el rato con ella, no tiene porqué tenerla.

- Sí, pero suponiendo que, que ha pasado hambre ahí, o sea, no digo que, pero imagina te que está pasand..., que ha sufrido tal y llega a España y se encuentra que es muy fácil moverse, ver mundo, ver una serie de, que puede comer todo lo que quiere y no sé qué, pues creo que lo apreciaría bastante más que nosotros que estamos acostumbrados a ir al colegio y comer sin hacer nada, ningún esfuerzo.

- Pero porqué comer. Imagínate, si viene de ahí de África y no tenía ni para comer y viene aquí a España y tiene menos, porque aquí en España, son menos apreciados los valores que les inculcan a ellos. Por ejemplo, a lo mejor ir a, yo que sé, se dedicaba a cazar o cualquier cosa y una tribu, tenía su esposa, pues no sé, comería esto o lo otro, no a lo mejor tanto como nosotros, pero comería. Y tú le traes aquí donde si vas a pedir un trabajo y no tienes por lo menos una carrera, tres máster y un idioma, no tienes ni para comer en un sentido.

- Yo creo que la veo aquí como un proyecto, experimento de ver. O un niño, sabes, no tiene porque ser un adulto formado,

un niño. Cómo apreciaría la sociedad de aquí, un país más desarrollado. Aunque también, puede que, al principio, sí que lo agradezca todo, la “PlayStation” no la ha visto, no sé qué y tal, le emociona, y si le dan de comer porque él pasa hambre, pues, también. Pero luego, como toda su infancia, que es lo que nos forma, la ha pasado sin necesitar todo eso, ¿no? Está acostumbrado a vivir con lo esencial, con el amor de su madre y tal, pues a lo mejor no lo aprecia tanto. O sea. Al principio, lo tal y luego baja. Y va a decir no. Está bien pero no lo necesito.

- A lo mejor como que, se satura de las cosas, le parece todo demasiado, la escala de todo es demasiado grande, todo le es distinto para él, las comidas. A lo mejor, yo creo que\*
- \*Pero se acabaría acostumbrando al principio estaría totalmente perdido, de no saber por dónde empezar ni qué hacer ni nada. Con el tiempo, se adaptaría bien, yo creo. Y no sé si se acabaría apreciando más que, bueno sí, yo creo que sí, que apreciaría más. No sé, es que no sé muy bien.
- Yo voy cuando, por lo menos yo, eh, estoy acostumbrado aquí en España, a que no hay ni edificios tampoco muy altos, es una ciudad digamos, no baja, pero comparado con otra ciudad es baja. Cuando voy, por ejemplo a Nueva York y veo todo tan grande, tanta gente por la calle\*
- \*tanto marketing\*
- \* Si, tanta luz, tanto todo. Acabo como agotado, agobiándome, me duelen los ojos, me mareo un poco. Y yo es porque estoy acostumbrado a una ciudad un poco más, bastante más relajada que N.Y.
- Humm. A lo mejor, la escala para él es el doble que para nosotros. Para mí esa escala es un poquillo más grande, para él puede ser cuatro veces más grande.
- Si metes al niño en nuestra vida, ahora mismo, con toda esta educación, aprender inglés, español, francés o lo que sea. Yo creo que lo apreciaría muchísimo más que cualquier niño de

aquí. O sea, después de haber vivido pues, digamos, no sé, 10-12 años en su país con lo poco que tenga, cuando le traes aquí, dándole la comida que comemos nosotros, la educación, todo.

- Y.., y incluso el amor de nuestros padres y el niños lo apreciaría más que... yo creo que cualquiera de nosotros porque ya, nosotros y a lo tenemos. Si él no lo tiene y va ganando.
- Sí, porque ha vivido las dos cosas. Ve la diferencia y..., Pero porque viene de un...\*
- \*...Si, como se dice, pasa por..., no sé. Viene de vivir un..., pasa por... y entonces, ¡claro! Y alucinará con lo que estamos viviendo nosotros, que nosotros a lo mejor no lo apreciamos porque ya hemos nacido, o sea desarrollados ya y todo. Y, bueno, hemos visto desarrollo pero yo creo que menos que nuestros padres que, por ejemplo, que no tenían ni el teléfono, ni el móvil, ni nada. Y han visto un cambio muy grande.
- Un cambio el internet. Nosotros hemos nacido y casi lo hemos, o sea, hemos pasado por todo el cambio del internet, como se ha expandido, sabes, lo hemos utilizado para todo, sabes, para...
- También ha habido, cambiando de tema, otro desarrollo, el tema psíquico y humanitario del ser humano como antirracismo, yyyy... respeto a..., las relig, a las distintas religiones y eso.
- ( )
- No sé.
- Yo en ese sentido, pienso que cada uno, dentro de nosotros, todos, por mucho que digamos somos racistas, porque es por naturaleza. Pero la gente que no es racista en el sentido de lo que dice la gente es porque sabe controlarlo, pero dentro de nosotros siempre hay un pequeño racista y hay que aprender a controlarlo y creo que la sociedad nos ha inculcado como a...

controlarnos más ese temor digamos que hay hacia lo desconocido que son las otras razas o\*

- \*Pero también religiones, sabes, no tiene porqué ser solo el color de la piel o lo que sea, sabes. A lo mejor el machismo viene también de ahí, el machismo viene de...
- Hemos ido desarrollando una mente más abierta de aceptar otras cosas que es distinto, más que nada de respeto y que antes no era tanto eso, sino si no eres como yo, pues no tienes derecho a decirme nada y eso. O sea que si que creo que ahí sí que hemos desarrollado positivamente. Se irá desarrollando mejor.
- Si, Todavía falta, todavía queda, hay que\*
- \*Sabes, es que hay países que son muy racistas y ellos ya...\*
- \*...machistas, sociedades machistas y racistas...\*
- \*... también, también\*
- \*... pero en los últimos, en el último periodo, en los últimos a lo mejor diez años, ha, se ha mejorado mucho, se ha mejorado mucho.
- Que todavía queda mucho.
- Por lo menos aquí en España, por lo menos cada fin de semana o pasa algún altercado con algún... violencia de género o cualquier cosa. Yo veo la gente por la calle que vienen los, la gente que viene de..., los emigrantes que están en la calle pidiendo porque no tienen ni trabajo ni estudios, ni nada y..., la cara despectiva que pone la gente o en plan de no te toco, todo, te salen corriendo ni le miran a la cara. Eso es así.
- En ese sentido...
- (RELLENA LA FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS, COMO TE TIENES QUE IR....)
- A lo mejor hemos, nos hemos desarrollado mucho, pues a lo mejor por lo que decía él por lo tecnológico y económicamente pero luego en lo básico, que yo creo que es eso, en lo básico de aceptar el prójimo pues, pues a lo mejor



no nos hemos enfocado tanto. Podríamos..., También es lo que más cuesta ¿no? Es un, por naturaleza el hombre es egoísta, yo creo, y teme a lo desconocido que puede ser otras razas, otras religiones. Y entonces, a lo mejor, lo más fácil es enfocarse en mejorar la tecnología y la tal, pero la sociedad y la igualdad pues no tocarla tanto. Últimamente creo que es lo que se ha hecho y creo que todavía falta mucho.

- Yo creo que, por ejemplo, el racismo se desarrolla como a..., un instinto. Imagínate que..., como a los leones, imagínate, cuando viene un león de otra camada le atacan y le matan para que no, que no tenga posibilidades de conquistar. Pues yo creo que es lo mismo. Nosotros llegamos aquí, empezamos a ver que hay más inmigración, hay más de todo y creo que en un sentido, eh, digamos que, eh, nos entra el miedo en general a que, vayan a..., en un sentido, conquistarnos. Cada vez hay más, hay un número mayor, cada vez están mejor formados y yo creo que ese es el miedo de la sociedad aunque no esté justificado.
- Yo estoy de acuerdo contigo porque, para romper esto habría que parar de, pensar en grupo y nosotros españoles y los que vienen son otros, sino más pensar en todos, en todas las personas ¿NO J?
- Sí, yo creo que sí. Bueno, siempre hay individuos que no van a estar de acuerdo y van a seguir siendo racistas o machistas lo que sea, porque es lo que ellos piensan pero hay que intentar que la gran mayoría sea consciente de esto y..., y intentar cambiar la mentalidad de aquellos que piensen así,
- no tiene porqué se solo el color de la piel o lo que sea, sabes, a lo mejor el machismo también.
- El machismo viene de que hemos ido desarrollando.
- A, TE TIENES QUE MARCHAR ¿VERDAD? ¿QUIERES CONTARNOS ALGO ANTES DE IRTE?
- No
- BUENO, PUES MUCHÍSIMAS GRACIAS.

- Hasta luego.  
(Sale A y continúan los alumnos).
- Bueno, hay también la búsqueda científica,
- DE ESTO NO HABÍAIS HABLADO ANTES ¿VERDAD?
- Bueno, puede aplicarse a más de un lado.
- Si, si tecnologías, si.
- Como la cura para el cáncer de pulmón, para otras enfermedades como el SIDA o...\*
- \*...O bueno, pues que se está trabajando para..., en temas de búsqueda para encontrar una solución para esto.
- No sé, yo supongo que sí, que tiene sentido, que ha ido evolucionando la medicina, principalmente es de los campos que más ha avanzado en los últimos años. Ehhh... Ya una operación como hace unos 20-30 años, una operación de cuello antes era peligrosísima y hoy en día tienen un riesgo casi mínimo. Hay hasta robots que te hacen la operación principalmente y no sé, ha ido avanzando, lo único que, conforme el hombre quiera utilizar esa tecnología. En África hay una población muy alta de anemia, una especie, un tipo de anemia que significa que no te cicatrizan las heridas, ¿no? Y..., no sé... Se intenta en África no erradicar, eso mientras que en Estados Unidos, en toda Europa, está erradicado totalmente, casi totalmente; en África se intenta no erradicar, porque esa enfermedad, evita que tengas la malaria, por ejemplo. Pero ahora se ha desarrollado una cura para la malaria porque ya no una cura, pero funciona a un 50%. ¿Por qué no también intentamos curar esa enfermedad y los dejamos limpios en un sentido? ¿Por qué no queremos eso?
- ( )
- ¿POR QUÉ?
- No sé, imagino que es porque también seguimos siendo egoístas y ver que el proyecto solo es muy lejos y ver todo lo que está pasando en África y eso. Entonces si te dicen ¿Queremos tener no sé cuantos millones para curar la anemia

en esta región de África? Dices, bueno, está bien. Pero luego te dicen, o podemos gastar ese dinero en hacerte... carreteras nuevas o mejores hospitales para los españoles, no sé qué. Y entonces uno, aunque saben que ahí están mucho peor, siempre va un poco a lo egoísta y a lo esto me va a venir bien a mí. Ahí no se qué está pasando, que se busquen la vida y entonces... Ese dinero, tú decides invertirlo en ti mismo.

- Sí, pero luego también hay muchas ONG y organizaciones que, efectivamente, aquí en España, recaudan dinero para..., para invertir en África, meter ahí y mejorar la medicina y todo.
- No sé. Yo es que veo, oigo en las noticias que hay mucho dinero invirtiéndose en el tema, pero, yo luego no sé dónde va todo ese dinero, dónde se pierde. Porque al final, acaba nunca llegando ni una cuarta parte de lo que se manda.
- A lo mejor, para mejorar el desarrollo socialmente también, a lo mejor el gobierno o algo, podía hacer algo de recaudar un dinero obligatorio porque, yo creo que todo el mundo debería aportar algo para los que más lo necesitan, para desarrollar, no solo en su zona, su país sino en todo el mundo, los países pobres.
- PODÉIS, DISCUTIR.
- El problema es...
- Yo creo que eso tiene que ver con voluntad propia, tiene que ser caritativo.
- Que si es obligatoria tiene que haber conflicto.
- Hoy decirle a la gente, le cuesta pagar los impuestos de verdad\*
- \*... Claro\*
- \*... ¿Cómo van a pagar otro impuesto que ni siquiera es para ellos?. Se están quejando del impuesto que está muy alto, para recaudar dinero en el sentido, para invertir en nuestro país. Imagínate si suben aún más para invertir en... otro país.

- Sí, pero sino, piénsalo. Si no lo haces obligatorio, pues como decía J, nadie lo va... Prefieren carreteras.
- Bueno, Caritas, por ejemplo, es algo caritativo, es voluntad propia, ¿no?
- Y OTRO TEMA QUE TODAVÍA NO HA SALIDO, QUE TIENE QUE VER TAMBIÉN CON ESTO, QUE PUEDE PASAR EN NUESTRO PAÍS PERO TAMBIÉN FUERA, COMO EL TEMA DEL MEDIO AMBIENTE, EL DESARROLLO SOSTENIBLE, ESTO, ¿CÓMO LO VEIS?
- Bueno, se han hecho reformas en, en, cómo se llama, se me ha olvidado, el. las estaciones nucleares ¿No? Eh, por ejemplo gases que, que eran emitidos, que eran..., o sea que facilitaban la contaminación. Eh, pues nada, lo que han hecho es añadir otros químicos cuando salían para que así reaccionen entre ellos y el gas que se produce, no reacciona, no contamina. También se están haciendo coches eléctricos o se ha llegado a hablar de coches que funcionan con hidrógeno. ¡Ehhh!, y bueno y eso. Yo es que pienso que los coches eléctricos es una forma para sentirte tú mejor, Pero en verdad no haces nada porque la electricidad sale del quemar gasolina y todo, por eso, para producir esa electricidad. Al final del día es casi lo mismo. La única solución es los de hidrógeno, pero no se encuentra una fórmula, digamos, sostenible, sabes, que no cueste tanto de almacenar hidrógeno.
- El problema de la ecología, que hay un problema, la capa de ozono y todo, viene del desarrollo de otras facetas, por ejemplo, el desarrollo tecnológico, cuando la revolución en 1900, en 1900. ¿No? Ahí empezaron a contaminar muchísimo y de ahí empezó el problema, sabes. Si hubiésemos desarrollado, pero cuidando el medio ambiente, sabes, no habría ahora que centrarnos en mejorar toda la ecología, sabéis lo que, o sea, ahora ya es un problema, Y ahora sí que hay que centrarse y...

- Sí, porque antes no lo veíamos, pero como estaba muy lejos el problema de la contaminación y eso, pero ahora ya no. El calentamiento global, pero se va intentando ahora hacer lo de los coches y eso, pero yo también opino que los coches eléctricos no tienen futuro, porque además, tienes que poner una estación eléctrica en cada lado, hay que quemar fósil..., como se dice\*
- \*... carbón, fósil, no sé cómo se llama\*
- \*Los combustibles, el petróleo, son, es que nos fallan las palabras\*
- \*Combustibles fósiles.
- Si, para que funcione y eso. Y además la gente que, bueno, hay muchísima gente que se ha mantenido los coches y, por ejemplo, le dices, o sea, este coche eléctrico que cuesta. Además son muy caros, cómprate este coche (eléctrico) que te conviene, en vez de comprarte un Ferrari y te va decir: ¡Venga!, vete por ahí. Yo me compro un Ferrari y luego contamina, pues no sé. Haré otra cosa para contribuir al medioambiente. Pero luego no hace nada.
- Y el pensamiento es general. Porque si mis padres, por ejemplo, usan un coche de gasolina que no se, es mucho más chulo, porque no hace ruido, son más bonitos en general porque luego los coches eléctricos no sé porque tienen la manía de hacerlos horribles todos. Y, ¿Porqué yo no voy a poder utilizar un coche? ¿Por qué no puedo hacer lo mismo que mis padres? Y ese es el pensamiento general que hay, yo creo, en ese sentido, por lo menos con los coches.
- Anda que si se pudieran hacer más, pudieran hacer más publicidad y eso, y animar a la gente a ir más en transporte público o andando y eso, porque hay gente que coge el coche hasta para ir a un establecimiento que está a 50 metros de su casa.
- Igual se aprovecha más y reducimos la obesidad que hay en España, ya que así caminan más. (RISAS)

- En ese sentido, no sé. Tienes razón, pero imagínate, tú tienes que ir al colegio todos los días en metro, no sé como vendarás tú. Yo tengo que venir en bus todos los días, tengo que hacerme 45 minutos de bus y luego caminar un rato. Cuando tenga coche, estoy seguro que voy a venir en coche, para ir de la puerta de mi casa a la puerta del colegio. Pues mira, principalmente pereza.
- Es porque la contaminación no es muy, no es muy, no se ven a corto plazo los, pues los daños de la contaminación. A lo mejor te dicen, hay un agujero en la capa de ozono. Tú estás tan campante, dices, no lo veo, sabes, a mí no me afecta. Sabes, es que como que la gente, en general, no, no entiende que es eso, el calentamiento global. Pues, no lo ve claro, sabes, si hace más calor, sabes, no...
- Además lo que dicen. ¿Cuánto ha subido la temperatura en los últimos años? En 20 años ha subido 2 grados y medio.
- Claro, pero como va muy lento, pues la gente no, tampoco como que se lo termina de creer. O sea. Puede estar probado y tal, pero no.
- Además eso pasa a los hijos de mis hijos, o sea, a mí qué más me da. Tu sabes, es la actitud.
- Yo lo veo tan lejos que no contribuyo tanto como debería, porque dices a tus bisnietos, dices, pues bueno, que se lo pasen bien. RISAS. Piensas un poco, pues, mala suerte para ellos, sabes. Un poco egoísta, es difícil.
- No, pero a lo mejor lo que habría que hacer es educar a los, a nosotros en general, para pensar en el futuro y a lo mejor es más, es más. A lo mejor, es más, no es nuestros bisnietos, sino nuestros hijos o nosotros de mayores, sabes.
- Y vosotros no creéis, por ejemplo, vamos a ver, la política en ese sentido es muy corrupta. ¿vosotros no creéis que el gobierno no es tan partidario de esto? A ver, parece que sí, pero no lo es. No es tan partidario porque empresas

importantes de gasolina, carbón, todo esto, no quieren, pagan o lo que sea, extorsionan al gobierno para que no lo hagan.

- Yo creo que está ya también establecido, las empresas transnacionales, ETN, como funcionan que, cambiarlo todo en función de la electricidad es muchísimo trabajo y que tienes que hacer muchísimas cosas y eso. Es difícil cambiar todo el mundo para que funcione con electricidades.
- Con tantos problemas con la crisis, ahora el gobierno, fatal, para ponerse ahí a...
- Ese está...
- Es que hay prioridades y luego están otras cosas. Y lo prioritario ahora mismo es salir de esta crisis económica. Puestos de Trabajo, etc., etc.
- A mí, ahora mismo, si te digo la verdad, a mí me importan más los exámenes que tengo a final de año, que toda la ecología del mundo dentro de 200.
- PUES, ESTOY MIRANDO LA HORA, YO CREO QUE YO SEGUIRÍA HABLANDO CON VOSOTROS, BUENO, MÁS BIEN ESCUCHANDO, PERO TENEMOS QUE IR CERRANDO ASÍ QUE SI OS PARECE, IGUAL QUE LE PROPONÍAMOS AL COMPAÑERO, ALGUNA FRASE O ASÍ, UNAS POCAS PALABRAS ANTES DE CERRAR. O SEA, UN PEQUEÑO RESUMEN, O VUESTRA OPINIÓN SOBRE UN TEMA CONCRETO...
- No sé, hay dos lados para todo, como todo, hay dos lados para el desarrollo como todo en la vida y hay que mirar cual tiene más peso, si el positivo o el negativo del desarrollo.
- Eh, hemos visto que el desarrollo es negativo, positivo. Todavía falta mucho. Hemos mejorado en muchas cosas, pero todavía falta romper con los grupos y centrarse también en otros países, en otras sociedades. Aceptar más a, a otras personas.

- Desarrollo depende del ser humano y por su forma de ser hay que valorarla y controlarla, además, eh, por ejemplo, el egoísmo y bueno, que nada, depende de eso.
- Yo creo que en vez de desarrollar tanta piedra y avanzar tanto para nosotros, deberíamos mejorar un poco más el aspecto negativo que está teniendo en otros países y todas.

MUY BIEN, PUES RELENAD LA FICHA CON LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS. SI TENEÍS ALGUNA DUDA ME DECÍS. MUCHÍSIMAS GRACIAS.



## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN XVI (GD XVI)**

FECHA DE REALIZACIÓN: 23-11-2011.

### **M.- PRESENTACIÓN Y ENCUADRE DEL TEMA.**

1- Para mi el desarrollo es emh, emh.. empieza como algo pequeño, no está basado en una idea, ni en un... como en un, como una idea concreta y que el objetivo es de llegar a esa misma idea. Para mi el desarrollo es... empieza como algo pequeño y a medida que va pasando el tiempo, va creciendo, y se va a agrandar, llegado un momento en que se divide, y, como puede ser el desarrollo personal, el desarrollo económico, el desarrollo político de un país, de las personas, de todo y... pero todos esos departamentos juntos es lo que forman en total el desarrollo personal, económico, político, todo eso junto trabajado como uno es lo que es el desarrollo.

2- Para mi el Desarrollo esta como dividido en 2 partes; el desarrollo de las personas y el desarrollo del mundo, entre otras cosas pueden ir a mejor o peor, pues para alguna gente va yendo a peor porque hay menos árboles y porque... está yendo a mejor porque se está desarrollado, pasan cosas nuevas y cada cosas cada vez mejores, pues yo creo que va siendo toda la vida igual. Hay personas mejores, (risas) no digo que las mejores personas se desarrollen mejor. Pero que hay distintos tipos de desarrollo y que cada uno es como es.

3- Y... para mí el desarrollo es un cambio como ha dicho L, empieza como algo pequeño que empieza a desarrollarse, pero yo lo veo como algo más positivo, el desarrollo.

4- Yo lo 1º que pienso cuando me dicen desarrollo es más en la vida, en la naturaleza y en el crecimiento de las personas, y las plantas y tal. Pero también es verdad que puede referirse a in país , a la tecnología, al gobierno, o a lo que sea, pero es un concepto muy relativo.

5- Para mí el desarrollo es como una especie de evolución, que como ha dicho L., es... hay diferentes sectores, está dividido en desarrollo personal, económico político y es como un cambio que para mí es como positivo, hacia adelante, y...

6- Lo primero que me vino a la cabeza cuando me dijeron la palabra desarrollo fue, el desarrollo el general, en general del mundo, pero, por ejemplo, de un país de más pobre a más rico o de menos recursos a otro de más recursos. Estoy de acuerdo con M. en que es algo más positivo, lo veo como algo más positivo y... bueno, estoy con L. también de que es algo de muchos aspectos y que va dividiéndose en distintas ramas.

3- Emb... Yo creo (risas) que el desarrollo de la política y de la economía, ehm... sea, yo creo que no se desarrolla, que a veces es peor o mejor, dependiendo de la persona o de las persona que lo llevan, pero yo... dentro de la economía puede que estas traigan nuevas ideas y nuevas perspectivas y más personas. Pero en sí, el concepto de política y economía no se desarrolla.

2- ¿Por qué no?

1.-¿Por qué no? Porque yo creo que los políticos a veces son mejores o otros peores pero siempre va a volver uno peor o uno mejor, bueno, siempre va a ir cambiando y nunca va a ir a mejor, que otro

(risas)

2.- Yo estoy. Yo, por ejemplo, pienso que, ehm... por ejemplo, uno de los políticos pueden hacer algo que lleven a otra cosa, a que mejore, entiendes, como un círculo vicioso. También es verdad que puede ser en otro aspecto, y puede ser negativo. Pero, yo creo que si algo mejora y provoca que otra cosa también mejore, todo va a desarrollándose. Todo va a mejor.

5.- Puede haber distintos aspectos que afecten, al, al... yo que sé, al desarrollo político, en este caso, y que lleve a una

mejora. Que puede que sí, que puede haber algo que alguna persona que sea peor o que haga las cosas de diferente manera, pero si hay, por ejemplo, un aspecto de.., a lo mejor, algo de que, por ejemplo la tecnología está, se está desarrollando muy rápido. Pues eso, a lo mejor, en alguna forma, no a simple vista, pero a lo mejor de alguna forma si puede afectar al desarrollo, pues, yo que sé, político, o, a lo mejor al desarrollo de las personas. Porque, a lo mejor me refiero, porque la tecnología la usamos todos, entonces eso puede estar desarrollando umh.. a una persona.

3.- Emb... no sé. O sea, yo no creo que la tecnología tenga tanta influencia en, pienso que en los jóvenes y en mucha gente, ¿pero... en la política? No sé. Ahora que lo pensado un poco mejor y creo que la política (risas) si que se ha desarrollado. Ya no hay tantas dictaduras y esas cosas van mejorando. Pero vamos, yo creo que...

2.- Yo también lo veo como eso, cada vez esta más controlado todo, y eso es el desarrollo de la política, y no otra cosa.

(Toses)

1.- Sí, nada, así, esperemos que no haya una 3ª guerra mundial (risas)

- uhm

(silencio)

6- Ehm... yo, por ejemplo, volviendo al tema de antes, como ha dicho C., yo no creo que, que siempre va a haber una persona que sea peor, por así decirlo, que otra, cada uno va a aprender de otra y así mejorar. A lo mejor, un político de los de ahora ha aprendido algo del presidente anterior y lo puede utilizar y así pues mejorar todos.

4- Si, sé, lo sé... sí que podría pasar, pero no siempre pasa, no... por la situación de España, más que nada. (risas). Pero, no sé

3- Yo creo que el desarrollo lleva tiempo y no es cosa de una sola persona, tiene que ser en el transcurso del tiempo, varias personas, van cambiando cosas, intentando desarrollar nuevas ideas y...

2.- Creo que el desarrollo necesita un plan, y que, es algo que... tú no tienes un plan y lo pones en práctica tu solo, necesitas a más gente que te ayude y que este contigo, y a veces, eso no es fácil, porque puede haber gente que esté de acuerdo y puede que, gente que no esté de acuerdo o que parcialmente esté de acuerdo con tus, bueno, tu serie de ideas ¿no? Entonces cuesta. A veces cuesta llevar a cabo las cosas y... es parte también, y el desarrollo es parte de intentar que esa idea salga adelante, y es importante que, eso, que estemos muchos metidos en una idea así si queremos que algo salga adelante.

(Silencio)

4.- ¿Puedo hacer preguntas?

M. CLARO, DE ESO SE TRATA, de CONVERSACIÓN...

4.- Hace como una o dos semanas nos trajeron un papelito para que dibujáramos algo que se nos ocurriera sobre el desarrollo. ¿Qué pintasteis?

1.- Emh, pue, yo... emh, yo...yo dibujé, básicamente... Yo pinte un cuadrado pequeño, más o menos lo que expliqué antes, al principio de la conversción, y que a medida que pasaba el tiempo se iba agrandando y que transcurrido un tiempo ya, se dividía, y se dividía en los en distintos sectores, como te he dicho antes y entonces todos esos sectores juntos, trabajando como uno y... respetándose el uno al otro pues, forma el desarrollo. Pues es eso. Y yo... también cambiando después, continuando, ehm... yo también creo que desarrollo significa también respeto, respetarse uno al otro, porque si no respetas, una persona, como tu ha dicho, P., al desarrollarse también necesitamos muchos y no solo es cuestión de una sola persona, y hay otro, y... con otras ideas diferentes. Si

ninguno de los dos se respeta, no se va a llegar a nada, entonces creo que el desarrollo significa también, respeto entre las ideas del otro y llegar a un acuerdo, en lo que es que los dos estén de acuerdo, con las alguna de las ideas que tengan en común.

2.- Yo dibuje 3 árboles, (risas) uno pequeño, otro mediano y otro grande, ¡ah no! uno fue una flor. El pequeño fue una flor. Pero, vamos, lo dibujé porque fué lo primero que se me vino a la cabeza, no tiene más profundidad la cosa...

3.- Ehm... Yo dibujé una espiral, como que... una especie de caracola que empezaba en un punto pequeño y que se va agrandando, porque, como explicaba antes, es como el desarrollo para mí, es que empieza en un punto pequeño y se va agrandando.

4.- Yo creo que vale más mi explicación que el dibujo en sí, pero bueno, yo dibujé un hombre, lo he dibujado de pie pero boca abajo, y puse que era como el pasado y dibujé una flecha como que se hubiera desarrollado y estaba de pie recto y simboliza, pues que... más que nada, simboliza el desarrollo personal, con la evolución, pero también es verdad que luego puse también una flecha a la inversa y puse que el futuro era negativo, porque el desarrollo no siempre tiene que ser positivo, generalmente sí, pero yo veo... el futuro tal como estamos que no va a ninguna parte y vamos, eso es lo que dibujé.

5.- Pues yo dibuje algo que, en el fondo es muy típico, y que se le ocurre a cualquiera, pero es que... o sea, lo vemos bastante hoy en día, dibujé una especie de poblado, bueno, a ver, en Etiopía; puse Etiopia para aclararlo y tal. Y luego dibujé, pues, la ciudad de Nueva York en pequeñito y tal - (risas) - y una flecha yendo de lo que era pues eso, la sabana, bueno Africa, y tal. (De) una ciudad menos desarrollada a Nueva York. Bueno que se desarrolla más, y entonces pues eso enseñando que hay ciudades que van de más a menos,

hay poblados, países que van de más a menos y que es lo que un poco todos deberíamos de intentar, aunque.. pase lo que pasa hoy en día, que no, que no ve, que a veces no se logra y que hay, sigue habiendo países que no están desarrollados

3.- ¿Y tu A?

6.- Pinté un 5 romano con la fechita a un 5 normal que no se sabrá y el 5 en nnúmeros romanos. Supongo que quise representar lo que era el desarrollo desde hace tantos años hasta ahora, pero no era nada en concreto.

(Silencio largo)

M.- TÚ, POR EJEMPLO, ¿EN QUE PIENSAS QUE NOS VAMOS A VOLVER A MAL?

4.-- No pienso que precisamente tengamos que volver a mal, pero tal y como estamos ahora mismo, la situación más que nada económica del país y política, estamos muy mal, y no digo que haya un cierto nivel, todo lo que hemos avanzado, no creo (risas). Pero, si que es verdad, que a lo mejor, la gente, por ejemplo, las nuevas tecnologías, al desarrollar nuevas tecnologías, se cierra un poco y no da tanta importancia a los estudios ni nada y no creo que así vaya a avanzar.

3.-Y..creeis que, que construir más ciudades ¿es bueno o malo? Podeis empezar cuando queráis.

(Ruidos, comentarios)

¿?.- ¿construir más ciudades?

1.-Sí, si es necesario, si, pero...

2.- Hombre, hay, hay aspectos negativos y positivos de esto, o sea, una persona que, a lo mejor, es muy... umh, digamos muy ecologista y piensa mucho en la naturaleza, pues... obviamente le va a parecer muy mal, pero por ejemplo, a lo mejor, a una persona que ,eh, que es, o sea, está muy metida en el desarrollo de una ciudad, de un país y.. piensa que eso va a... dar aspectos positivos a... lo que es su vida, o lo que es la vida del país, pues, obviamente va estar, que, que sí, que

adelante, pero claro, eso también eso depende del punto de vista de la persona y el individuo, no sé.

3.-Ehm, no. Yo creo que si el espacio esta utilizado para algo útil, útil de verdad, no para construir más casas, porque ahora no hace falta, si hicieran falta no vendría mal, pero ahora mismo no hacen falta, pues sí, pero si solo es por crear otra carretera o otra cosa, pues no. Bueno si esa carretera...\*  
(risas)

4.- \*...Bueno, Pero depende ¿no?\*

3.- \*Pero si sólo está hecha para ver un poco el campo, pues no, bueno, yo creo que depende.

2.- Hombre, antes hablábamos del desarrollo político-social y económico, pero también, también está el desarrollo de lo que es, umh, a ver, lo que nos rodea, vamos, entonces pues, lo que tu dices puede... puede... promover desarrollo a nivel físico, económico-social, pero..., no sé, es lo que tú dices, no sé si en otros aspectos, ¡eh! o sea, hace que otros vayan adelante y se desarrollen, no sé, lo veo más negativo en ese aspecto.

3.- Yo...veo el desarrollo como algo que todavía no podemos ver, porque si lo pensáis, hace muchos años igual no pensaban que iban a llegar hasta ahora, entonces ahora no nos desarrollamos igual, no nos podemos imaginar a dónde vamos a llegar. ¿Vosotras que pensáis cuando... qué a donde vamos a llegar cuando nos desarrollemos más?

1.- ¡Oh! España. No sé, pero ahora que lo estabas diciendo, es verdad que, hace mucho tiempo no se imaginaban que íbamos a llegar al punto que estamos ahora y, es verdad, que a lo mejor, nosotras dentro de muchos años no vamos a saber dónde vamos a estar, entonces...

6.- Yo creo que tampoco, que ya no se van a desarrollan tanto las cosas, porque antes, cuando, bueno, es verdad, las teorías de Darwin, que no es que me la crea, pero bueno, ahí está.  
(risas) ehm, ehm... O sea, el que sobrevivía era el más fuerte, pero ahora sobreviven todos. Así que yo creo que...

(Revuelo general)

6.- Bueno casi todos, ...porque hay mucha medicina, porque todo el mundo, todo el mundo cuida a todo el mundo, entonces yo creo que vamos a seguir parecido, lo único es que van a sacar, pues, el “iPhone 9” y la “PlayStation 4”, y cosas así, pero yo creo que la tecnología es lo único que se va a desarrollar de verdad y el resto va seguir parecido, yo creo.

1.- Pues yo creo que aparte de las tecnologías, no se van a desarrollar... países como Etiopía, pero yo creo que para se desarrollen necesitan ayuda, como toda la sociedad, como todo el mundo, como si todos pusiésemos un poco de nuestra parte para ayudarles... al menos, se podría mejorar, y se...y se puedan desarrollar.

4.- Si, bueno, si, los países de África, probablemente si, pero...

1.- Pero, pero ¿como? ¿Para llegar a qué?

(Risas)

3.- Llegar a... coches voladores (risas), si, no estaría mal... Si, tú has dicho que crees que vamos a seguir igual? ¿Y el desarrollo personal de una persona? ¿no crees que una persona se puede desarrollar dentro... o sea, tú crees que dentro de muchos años vamos a seguir igual, pensando igual, con las mismas ideas... pero...

1.-No, no... queda mucha magia todavía...

(Risitas)

3.- Ehm... Yo creo que las personas van a ser parecidas.

2.- Bueno, sí, algo va a cambiar...

(Hablan varias a la vez)

3- ¿Y tú crees que...

5.- Si se desarrolla la tecnología como has dicho tú ¿No crees que el pensamiento humano no va a cambiar de alguna forma?

6.- Si, pero muy poca cosa, en general, a ver... Hoy en día ya ha cambiado, los países están muy afectados de todos los



lados... antes no, pero no creo que vaya a cambiar mucho más.

M. TU HABÍAS DICHO, NO TE OÍ, QUE SI CAMBIABA LA TECNOLOGÍA CAMBIABA ALGO?

5.- Si, en todo... ¿Cómo vas a desarrollar algo que todavía no está... que aún no está pensado? Tienes que haber desarrollado un poco la idea. No sé. Es que si comparas como era hace tantos años, que ni siquiera teníamos un idioma como es ahora, igual podemos llegar más todavía.

6.- Claro, yo lo creo, es lo que dice Ana, pero, que en todo su tiempo, o sea, poquito a poco cada idea, tú no puedes pensar una idea inmensa y, y .. esperar que se desarrolle sola, o sea, lo que tienes que hacer es, pues... Ehm.. partir la idea en distintos aspectos, en distintos puntos intentando que cada uno se desarrolle, conforme, como tú lo puedas hacer, con las medidas que tengas, y con el tiempo que tengas, pero que claro, va a tardar y, y que no siempre es fácil y entonces que... A ver, que hay que ponerle eso, cabeza y mucho tiempo.

3.- Yo creo que... tenemos un problema, que es que... bueno no es un problema, pero nuestras mentes están más cerradas, porque ahora mismo, en este momento, a lo mejor no, pero la gente se conforma con la sociedad y no intenta desarrollar nuevas ideas, nuevas tecnologías, porque ya están bastante desarrolladas, y también creo que entonces como tenemos la mente cerrada, no abarcamos un concepto muy grande de lo que pueda cambiar, y también es verdad, que pasito a pasito, el desarrollo no es una idea grande, y... ya está, tiene que pasar tiempo y solamente colaborar para poder... es la realidad, y ahora mismo, nosotras pensando y a lo mejor no podemos llegar a pensar lo que va a pasar

4.- Yo creo que, no es que la gente no se esfuerce, yo creo que si se esfuerza, lo que pasa es que todavía no hay medios para conseguir algunas cosas. Puede ser, la gente sigue

intentando mejorar todo el rato. Ehm... Ya vemos a los que estan con “Apple”, a los que están todo el rato... están sacando cosas nuevas, para que tu te gastes el dinero y lo compres. Eso sí, siempre están pensando todo el tiempo, pero si no pueden hacer, pues.., coches voladores, es porque todavía no hay la tecnología o porque no se quiere. pero...

5.- Claro, pero lo que estamos hablando de desarrollo es tecnología para poder hacer los coches que vuelen.

4.- Yo, por ejemplo, volviendo a lo que has dicho tu de la mente muy cerrada, de que tenemos la mente muy cerrada, te refiere ahora que estamos, que tenemos, la mente muy cerrada o es que siempre la hemos tenido?

5.- No. Yo... me refiero, más que nada, al mundo un poco en general, porque antiguamente nadie se imaginaba, hasta que alguien lo vió, pero, no me refiero a que tengamos la mente cerrada, y me refiero más a que... somos un poco conformistas, porque vemos la tecnología tal y como está, pues eso, un poco como... ah, pues vale. Y ya está, y luego, por ejemplo, los científicos, como ha dicho ella, que... que están en “Apple”, eso, intentando desarrollar cosas nuevas y lo intentan.

2.- ¿Y que crees que podíamos hacer, para... eso intentar, hacer, sacar algo mejor porque... Somos conformistas pero... como podíamos solucionar eso?

1.- Lo veo, respetarnos ¿no? a todos, pero... oír la opinión de los demás... en fin que habría como una opinión verdadera (no se entiende)

3.- Pero... esto es sobre el desarrollo de la tecnología, pero...¿sobre el médico?

(varias voces de fondo)

1.- Yo creo debían poner más esfuerzo del que hay, pero... creo yo eso si que se ha desarrollado y que se va a seguir desarrollando mucho tiempo porque todavía hay muchas cosas que no se pueden curar, por ejemplo, la cabeza, el cerebro,

que saben poquísimos de él y, con los años van a empezar a saber más, y van a, no sé, van a seguir progresando.

2.- Depende, que... o sea, el aspecto médico me he acordado del cáncer, que sí que, ojalá que todos tengamos, pues eso, esa idea o que encontremos esa fórmula para erradicar algo que nos afecta hoy en día a todos.

(risas)

3.- ¿Y los animales del zoo? (Risas) (varias voces) ¿De la selva? Yo creo que tiene que haber algo científico entre una especie y otra, como lo anterior de Darwin; a no ser que se reproduzcan entre una especie y otra...

(risas)

3.- Si no hay ciencia, no puede haber cambio ¿no?

6.- Si, igual alguno, así, desconocido, la jirafa dicen que si le hablas... (risas, risas...) ...llegan a las ramas

(risas generalizadas)

4.- Y mezclando la tecnología y la medicina ¿No creéis que la tecnología afecta al, al..., no sé, al cuerpo, más casi que por la tecnología hay más... problemas?

6.- Sí. Yo creo que sí, que, es que... bueno tampoco lo tengo claro. Claro, yo tampoco estoy muy viciada, pero, yo creo que no puede ser bueno tanta tecnología, porque yo creo que afecta al cerebro de alguna forma y, igual te quita tiempo y...

1.- Pero ¿usar la tecnología para algo, por ejemplo..Ehm.. científico o... en general?

6.- Al cuerpo humano.

1.- O sea. ¿Cómo afecta la tecnología en el campo de la medicina?

6.- No, no, no... al cuerpo.

5.- Pues eso, yo creo que no es buena, pero bueno, que es muy útil, que nadie la va a dejar de usar, así que, pues nada...

1.- Dicen que... llevar el móvil en bolsillo, en el cuerpo y ponerte delante de un microondas...\*

2.- ¿Si da ondas?

1.- Si

4.- No sé porque, pero... yo también lo he oído...

3.- Y vosotras ¿Qué pensáis del cuerpo y la medicina?

1.- Pues eso que has dicho. ¡Ah! Del cuerpo y la medicina?

(hablan varias a la vez)

2.- Que si quieren avanzar, es para usarla “para algo positivo”, lo que tenían que alcanzar es usar la tecnología sin dañar.

M. Y LA TECNOLOGÍA Y EL MEDIO AMBIENTE, O EL DESARROLLO SOSTENIBLE....?

6.- La tecnología, la parte positiva es revolucionar y ayudar al Medio Ambiente.

4.- Yo creo ahora mismo, ehm.. que hay otro problema, y por eso en el dibujo, dibujé... (no se entiende) el futuro en el dibujo está boca abajo. Porque se da más importancia a un aspecto del desarrollo y no se tiene en cuenta las consecuencias y como repercute en el resto.

6.- ...Y que hay mucho dinero por...

3.- ¿Creéis que el desarrollo entonces, se basa en todo el dinero que saquen de las...cosas nuevas?

4.- No, en todo no, pero...

6.- En la medicina no, pero me refiero en “BlackBerry”, “iPhone”, los ordenadores, en todo eso, televisión... Creo, forma en gran parte de lo que es la idea del dinero que...

1.- Yo creo que lo que más fomenta la tecnología, uhm es el dinero que... Y si no...

(risas)

M. TU HABLABAS ANTES DE ETIOPIA ¿COMO PENSÁIS QUE VEN LAS GENTES DE OTRAS SOCIEDADES DISTINTAS A LA NUESTRA EL DESARROLLO?

4.- Uf...De la gente de Etiopia ¿dices?

M.- NO, DE LA GENTE QUE TENGAN DISTINTOS CONOCIMIENTOS, DISTINTA TECNOLOGÍA O

DISTINTO HÁBITAT... DE LO QUE HABLABAIS ANTES.

1.- Por supuesto que de otra forma, pero, a ver, o sea, yo creo, o sea que pretenden que esos países desarrollados les ayuden más y les den ideas para ellos poder tomar iniciativa, y llegar un poco al nivel... tampoco al nivel en que están ellos, pero si progresar a medida que pase el tiempo.... pero también creo que.. eh.. ellos, día a día, como ven su, su... Es que no sé cómo explicarlo, su visión del, del, de la vida en general y de lo que es el desarrollo, pues... yo creo que tampoco lo ven tan mal, porque te vas a Etiopia, hay pobreza, hay niños fatal, bueno, que no tienen educación y todo eso. Pero en el fondo también son felices. Entonces, yo creo que si un desarrollo supone quitarle la felicidad a una sociedad, o quitarle sus tradiciones o sus formas de vida, no sé si lo veo tan positivo, la cosa es que ellos también lo vean como que quieren no, quieren, por supuesto quieren, no? Pero que claro...

1.- El conflicto, a lo mejor, es que los países desarrollados, ehm..., intentan, ehm..., llevar a cabo ideas que ellos no han conseguido y que han..., que ellos mismos han pensado y.. a lo mejor, lo que haría falta, a lo mejor, es... que los países desarrollados en vez de llevar a cabo esas ideas que ellos tienen para desarrollar el país, que ese mismo país que de por sí está bastante desarrollado, podrían aplicar, a lo mejor, otras ideas y ayudar a aquellos países que no están tan desarrollados en vez de pensar solo en desarrollo de ese país, así, a lo mejor podía compensar.

5.- Yo creo que ellos tampoco intentan progresar mucho, porque siguen teniendo diez hijos de los cuales se les mueren tres.

(Hablan todas a la vez)

6.- Pero no saben...

5.- Ya, pero...

1.-Ya pero, pero, eso lo saben. Una vez que ves todo a tu alrededor...

5.- Por eso que no intentan asociar las cosas, o sea., porque, a lo mejor no, si tu quieres que tus hijos vivan bien, no puedes tener diez si cobras muy poco, o sea...

2.- Ellos no lo saben...

1.- Claro es que, a lo mejor ellos ven solamente eso, no conocen otra cosa, entonces como van ellos por su cuenta, o sea...

4.-Es que piensan lo mismo

1- desarrollar esa idea. Si ellos ven que la gente alrededor tiene diez hijos que sí, que a lo mejor, les cuesta mucho vivir, pero es lo que ven, ellos no van a pensar en otra cosa diferente, ellos van a seguir lo que ellos ven y tienen delante.

5.- Es un poco la idea de un país desarrollado que llega a Africa y construye un hospital con 20 médicos españoles, se construyen la casa con todos los medios españoles, y claro... si, muy bien por ellos, si. Les proporcionan cosas, y ¿que van a hacer los africanos? Muy bien, lo van a utilizar, pero ¿algún día van ellos a poder construir una casa?, algún día van ellos a poder convertirse en médicos? No. O, o si, claro... pero la cosa está en que tú, si vas, le llevas un médico, les llevas un poco de recursos y tal y les..., a ver, no le conviertes en médico al pobre africano, porque, no tiene los medios para hacerlo, a lo mejor. Pero, un poco la educación y tal, yo creo que sí, promueve más el desarrollo.

2.- Si lo que invierte es... Ir a un país, y... poner todo lo que tu creas, lo que ese país crea es, la idea de que ellos también lo hagan, que ellos aprendan a... como has dicho tú, construir o desarrollarse, lo que es... darles esa base de educación para que ellos puedan hacerlo en el futuro, para no tengan que estar dependiendo de los países que vienen ahí, es como si tu,

por ejemplo, uhm..., le das algo hecho a alguien pues, esa persona no va a saber cómo hacerlo, porque no le has enseñado, no le has enseñado las bases y... los métodos para llevar a cabo esa idea y esas cosas...

6.- Si, bueno...

M.- SI, ESTABA MIRANDO EL RELOJ, ESTABA VIENDO QUE LLEGA LA HORA DE TERMINAR... A., SI HAY ALGUNA COSA QUE TUVIERAS QUE DECIR....

A.- :SI. QUIZÁS COMO NOS QUEDAN 3 O 4 MINUTOS PODEMOS CERRAR ESTO QUE ESTABÁIS HABLANDO Y PARA FINALIZAR... Y EN SÍNTESIS, UNA PALABRA FINAL DE LO QUE ES PARA VOSOTROS EL DESARROLLO DE TODO LO QUE HEMOS HABLADO

4.- Yo iba a decir una frase que, es un refrán en inglés, yo no me lo sé en español, pero un poco la idea es que, es un poco lo que decíamos, tu le das a un hombre un pescado, muy bien, le das para comer un día, pero darle una caña o darle una red y ya come para toda su vida, yo creo que es eso, el desarrollo tiene que ser por parte de todos, no es uno que ayude a otro, es, uno que ayude y que el otro esté dispuesto a seguir adelante.

(silencio)

5.- Yo estoy de acuerdo con ello, yo creo que también es verdad que los países menos desarrollados no tienen los recursos, a lo mejor están limitados, pero también creo que ellos no ponen todo lo que podrían de su parte. No digo que no quieran desarrollarse, porque supongo que si, aunque sea como personas, ellos mismos, para sentirse bien, pero, no sé, también creo que... los países son demasiado egoístas, y se centran mucho en la economía que tienen como para ayudar a otros países.

3.- Si, Yo también, yo, si tuviera que... describirlo en algo muy corto, diría que es algo que todavía no es...

1.- Yo para describirlo diría: Tiempo y la ayuda de la sociedad, o sea, la colaboración y todo eso.

M: UHM, UHM...

6.- Si, yo creo que el desarrollo pasa todo el rato, y que si que es el tiempo, que el tiempo es lo que hace que se desarrollen las cosas, pero que cada vez más lento, pero...

2.- Yo también diría tiempo, colaboración de esas personas juntas y... el respeto.

M.- BUENO, PUES MUCHAS GRACIAS POR VUESTRAS APORTACIONES.



## **TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN XVII (GD XVII)**

FECHA DE REALIZACIÓN: 16-11-2011.

M1.- HOLA, LO PRIMERO DE TODO SOMOS L. Y S. DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. VAMOS A HABLAR SOBRE DESARROLLO, LA IDEA ES QUE HABLÉIS SOBRE EL TEMA, LO IMPORTANTE ES LO QUE DIGÁIS SOBRE ELLO. POR SUPUESTO TODO LO QUE DIGÁIS AQUÍ SERÁ CONFIDENCIAL, ASÍ COMO SEPÁIS QUE ES PARA UNA TESIS DOCTORAL. TODAS LAS OPINIONES SON IMPORTANTES ES PORQUE... NADIE VA A ... BUENO, ES PARA UNA INVESTIGACIÓN.

AL FINAL SE OS DARÁ UNA HOJA PARA QUE PONGÁIS VUESTROS DATOS PERSONALES, ¿NO ES ASÍ, S.?

M2. -SÍ, SOLAMENTE SE OS GRABARÁ Y DEBÉIS PONER Y DECIR LOS NOMBRES.

M1. -AH, SI, PORQUE SOLEDAD Y YO TENEMOS QUE SABER QUIÉN HABLA EN CADA MOMENTO ESE ES EL POR QUÉ. OK., DESPUÉS DE DICHO ESTO PODEMOS EMPEZAR ¿OK.? JA.

M1.- SIMPLEMENTE...QUE CONSIDERÉIS QUÉ ES, AHORA QUE HEMOS EMPEZADO REALMENTE.

1.- Bien, yo considero que es crecimiento, evolución y cambio. El desarrollo depende básicamente, depende de lo que es el desarrollo y la tecnología que cambian cada semana, como cambian las cosas de acuerdo con el tiempo.

2.- O el cambio puede ser durante años...depende, todos los días, durante todo el tiempo.

3.- Yo creo que el desarrollo es una mejora en un cierto sector o círculo. Con frecuencia puede ser que la personalidad de una persona se desarrolla, si comete una falta él puede

entender que puede encontrar una solución. Si se quiere encontrar una solución para eso, y así es como se mejora.

M1.- JA, JA, JA, NO IMPORTA....INTÉNTALO.

1.- ¿Así que cuál es la norma? Las fábricas cambian con las tecnologías....

3.- Y los edificios.\*

1.- \*Y los países se transforman a través de las tecnologías, es imposible decir por qué, pero ya me voy del tiempo, vaya, ja ja.

3.- Bastante complicado de alguna forma u otra. Cuando algo crece, cuando algo se figura o se reduce a cifras, es un caos. Es la mejora lo que hace que... Sea industrial y las cifras pueden ser un caos. Bastante difícil.

4.- Por ejemplo, el desarrollo industrial ha traído la polución del medio ambiente. Creo que sin el desarrollo, la tecnología tiene un peso...cualquier cosa es importante para nosotros, que la tecnología haya evolucionado ¿no?

3.- Podemos aprender por ejemplo de los ordenadores, la televisión o...¿qué más?...eh...ah...móviles, podemos comunicarnos con la gente y eso es importante.

1.- Yo creo que todo el mundo tiene teléfono móvil, internet, facebook, los medios de comunicación, todo el mundo quiere una cuenta en “facebook”, que les lleve a este tipo de desarrollo masivo, es como un tipo de ofertas en la cual te ofrecen desarrollo...

M1.- ¿PODÉIS HABLAR MÁS ALTO POR FAVOR?

5.- Estaba simplemente murmurando...ah...

6.- La construcción de fábricas, edificios, como la contaminación en la tierra...cada día hay más y más contaminación y hoy en día todo el mundo lo hace, pero no se puede vivir así hoy en día y, sin embargo, sin el desarrollo tampoco podemos vivir...

3.- El desarrollo lo que pienso es que es...¿el crecimiento y los cambios son mentales?, como cuando te haces mayor,

mentalmente desarrollado. Pueden pasar años, y envejecer, adaptarnos...ehm... no sé, quizás no es apropiado como los cambios.

1.- Lo sé, mi mamá solía decir que tú no eres la misma persona cuando tienes quince años, cuando tienes veinte y no eres la misma persona que cuando tienes veinticinco. Las experiencias comienzan a ser completamente diferentes, y las personas, de lo que fueron hace años. Los móviles de los niños hoy...mmmhh...

2.- El desarrollo puede introducir cambios, cuando alguien o algo se mueven hacia adelante puede provocar ciertos... cambios a cualquier volumen.\*

1.- \*Si, ellos consideran que si no estás al día es algo extraño. Si no eliges seguir hacia adelante con el desarrollo eres un raro y la gente eh... si, ciertamente si no estás a la vanguardia... el desarrollo no va a tí. Si no sigues las vanguardias, eres como la secta Amish, ja ja ja.

SILENCIO

M1.- CREO QUE ESTE PUNTO ES MUY INTERESANTE, LO DE NO SEGUIR LAS VANGUARDIAS, ¿HABLARÍAIS MÁS DE ELLO POR FAVOR?

5.- Bueno, la gente no usa, que no usa... ¿son como la gente Amish... que no usan tecnologías es diferente al resto? ¿Son como qué exactamente?

1.- Si, existen grupos de presión que intentan tirar del carro, y que representan intereses... en... lo que es normal, sobre el desarrollo... ¿Por qué te gusta así?

2.- Yo lo que creo es que es extraño, porque lo que cuenta es su visión sobre... las clases, las materias. Ahora no sé cuáles son sus intenciones.

3.- ¿Hay algo estereotipado que te dice lo que es normal y lo que no? Con el desarrollo a veces puede ser un... Bueno, hablando en general, con frecuencia la economía dirige nuestro mundo... creo que el crecimiento propicia los cambios

en la sociedad en su mayoría. Todo depende de la economía, quiero decir que si no tienes dinero difícilmente, sobre todo en tecnología.

1.- Si, si no tienes el dinero no puedes hacer este tipo de cosas. Hay algunos países cuyo desarrollo es más cómodo. Hay países que contribuyen a ayudar a otros que no tienen tanto dinero, los gobiernos pueden contactar y entonces ayudarse, si no, el caos puede extenderse.

SILENCIO

M1.- ¿EL RESTO DE VOSOTRAS ESTÁ AQUÍ? ¿QUÉ PENSÁIS SOBRE EL DESARROLLO? ¿Y EL DESARROLLO ECONÓMICO?

7.- Esto puede traer para un país... incluso cuando la economía para un país... incluso cuando...

SILENCIO

M1.- POR FAVOR, NO OS CONTENGÁIS, ESTO NO VA A AYUDAR. NO OS PREOCUPÉIS, NO VÁIS A TENER ERRORES AL HABLAR.

4.- Yo creo que el desarrollo en los países tiene que ver con los diferentes tipos de lenguajes y de acentos. Pudiera ser que un país sea diferente por usar cien usos diferentes de la lengua, en sus muchos diferentes acentos. En China en donde hablan tantas versiones de una lengua, los dialectos, aunque tengan la misma escritura a como se pronuncian las vocales, hablan diferentes acentos y suenan diferente.

1.- En mi país no hay acentos tan diferentes. Es extraño pero se forman a partir de diferentes acentos, en Grecia, según cómo se desarrolle una lengua...

(.....)

4.- Quieres decir que la gente se conforma con lo que ya son, es extraño, sobre todo desde las escuelas...

1.- Si queremos ser parte de algo... los intereses del desarrollo son más normales en cuanto al gasto... Se conforman, no quieren que les llamen la atención.

M1.- ALGUIEN HA HABLADO DE LA CONTAMINACIÓN DEL MEDIOAMBIENTE ¿QUÉ TENÉIS QUE DECIR SOBRE ELLO?

5.- Yo creo que el desarrollo tiene muchas ventajas y desventajas, porque vivimos debido a los árboles, y por ejemplo destruimos los árboles... para hacer cosas como pupitres y librerías. No me parece a mí que sea tal desarrollo porque nos destruimos a nosotros mismos, ¿Qué piensas?

M1.- YO NO HABLO, SÓLO OS ESCUCHO.

7.- Realmente yo creo que en los últimos años tenemos mucho desarrollo porque tenemos muchos problemas, pero tenemos que ver los resultados fuera... problemas con nuestra salud, con nosotros mismos porque los resultados del desarrollo son malos.

M1.- ¿PODÉIS HABLAR MÁS ALTO, POR FAVOR?

7.- Como he dicho antes, las batallas por el desarrollo pueden llevarnos a la autodestrucción.

5.- Yo creo que... ¿Hay cosas positivas?

1.- Hay desarrollo en la medicina y hay nuevos remedios, eso es positivo.

5.- Pero estos remedios en... tienen efectos...

1.- Pero hay desarrollo en las curas de cáncer, para la salud y también en la investigación. Como cosas que hace tiempo ni se podía pensar se han logrado en las curas de enfermedades de la gente. En Australia han encontrado algunas plantas que habían estado cien años allí y simplemente no lo sabían. Justificar el desarrollo o cada cosa para la que puedes encontrar una cura cada vez es algo más...\*

3.- \*El desarrollo en los países pobres puede ayudar a la gente a hablar, sin embargo a más desarrollo, más destrucción, o destruyen el país aunque haya desarrollo y vacunas para el SIDA.

1.- Pero si miles de personas pueden tener ayuda, en los países pobres las nuevas tecnologías, las nuevas construcciones, en los países en vías de desarrollo...

M1.- ASÍ QUE CREÉIS QUE EN LOS PAÍSES POBRES ES DIFERENTE QUE EN LOS PAÍSES DESARROLLADOS...

2.- Si, así es, bueno porque en los países desarrollados hay más dinero, todas las cosas necesarias para producir, más futuro en la construcción...

3.- Yo creo que en los países desarrollados se está destrozando...

2.- ¿Destrozando la vida a las personas en algunos países? Pero en los países pobres el desarrollo contribuye a... hacia el futuro.\*

1.- ¿Pero en qué, cómo van a destrozar las vidas de la gente?

3.- Por ejemplo, tienen fábricas, ellos tienen muchas, muchas cosas y nosotros no, nos perdemos, cada día no tenemos tiempo para conocernos, para comunicarnos, para divertirnos.

1.- Si, la persona ha desaparecido. Incluso en "Facebook" es más y más increíble, no hay conversaciones reales, quiero decir sí puedes teclear en el ordenador cualquier día en un segundo, pero no hay comunicación, tampoco en el trabajo ni en las oficinas.

3.- Sí, porque la gente pierde la comunicación.

1.- Sí, es peligroso. Yo conozco a gente que llegan a sus padres, sus padres viendo la tele y le dicen que la cena está preparada. La comunicación es esta forma masiva... de... Bueno creo que está llegando al final la manera en que nos contamos cosas, la forma de hablar se está perdiendo. Es como una especie de poder mental.

3.- Si, las conversaciones son un poco anodinas como "hola", "qué tal" y "gracias".

1.- Esto tiene que llegar a un fin.

6.- No, "¿pero cómo estás realmente?" y tal... algo así.

5.- Porque no tienden a hablar, la razón de las chicas inglesas es que no llevan una conversación llena de sentido, porque simplemente no solamente hablan, sino que hay que fijarse en el vocabulario que usan, algo simplemente básico.

3.- Creo que en general deberían ser las mejoras porque esos países y esa gente que puede ayudar, y ahora toda esa gente ¿Qué puede suceder con las nuevas tecnologías? ¿Qué hay? ¿Hay nuevas ideas?

1.- Algunas ideas... Como que la gente no trabaja. Es extraño porque durante cien años la gente no ha tenido probablemente un teléfono, o una radio, es algo que ha sucedido relativamente hace poco. Básicamente fue con las guerras que llegó el desarrollo de la radio, o de los aviones. Pero hay que ver qué rápidamente... así de grande, y en nuestros días lo utilizamos a diario. Da miedo que de cien años aquí... tan grande y las nuestras tan pequeñas, no sé qué vamos a necesitar para usarlos, ja ja ja.

3.- Sobre los últimos veinte años es una locura, les ha costado algunos siglos inventar cosas, pero en menos de un siglo tenemos la radio, la televisión tan masivamente. Todo viene cambiando tan rápidamente en los últimos años que es una locura.

1.- Es como si en los últimos veinte años y tal como han cambiado las cosas, la gente no se queda en casa leyendo, tienen la televisión... tan masificada, es increíble. En 1920 y algo en 1950 y qué rápido, ¿qué será en el 2050?

M1.- ¿Y TÚ QUÉ CREES?

6.- Creo que la elocuencia es clara... En algunos lugares no hay desarrollo para nada ¿tienen pozos? No saben cómo se llaman, hacen pozos en las iglesias, no saben lo que es el mundo desarrollado, no tienen medicinas para curar enfermedades. En los lugares que no saben ni cómo se llaman, no tienen lo básico, se infectan fácilmente, no tienen comida, viven... como... el lugar del que yo vengo... Bueno

creo que es suficiente ¿Madrid? No creo que esté muy desarrollado.

1.- Eso es algo por lo que... las ONG'S y organismos recogen algo de dinero, para ayudar con las cosechas, pero no sé qué resultados... No deben tener mucho resultado, porque miles y miles de euros y probablemente nunca se verá un penique de ello. Tú vas y ayudas a la gente y echas dinero en un pote. De hecho si quieres ayudarles, ve y hazlo, elige algo, ponles un apartamento, pero con diez mil euros ¿A dónde van? ¿Por qué? Comentan de un país a otro. ¿Esperan que nuestro modelo de desarrollo tenga un equilibrio?

M1.- ¿CREES QUE EL DESARROLLO ES SOSTENIBLE?

1.- Mmmmmhh... ¿qué...? ¿sostenible...? ¿qué quieres decir?

M1.- QUIERO DECIR SI EL DESARROLLO ES SOSTENIBLE.

5.- ¿En España? No entiendo...

3.- Bueno, estamos pasando por una crisis en estos momentos que afecta a todo el mundo, y hay que tener el coraje. Quizá el desarrollo podría quedarse en los mismos niveles durante un tiempo, pero después del levantamiento de la crisis, se seguirá avanzando... más y más.

5.- La gente siempre quiere más, a más desarrollo más tecnologías. En el futuro esto podría cambiar. ¿Necesitamos más desarrollo? Más fábricas en sitios diferentes, y esto puede afectarnos, la gente siempre quiere más, cuanto más tienen...

6.- Necesitamos el desarrollo para tener más cosas, y los efectos de esto puede perjudicar el medio ambiente. Creo que esto se debe a que hemos trabajado durante siglos pero no hemos persistido, cuanto más avanzamos más tecnologías necesitamos, es solo una causa...

1.- No creo que lo sea. Cada vez que encontramos cosas nuevas y más fábricas tenemos que destruir más bosques de forma intensa. Un nuevo producto será reemplazado por otro



nuevo, un producto en seis meses será ya viejo, un viejo producto... y para eso necesitamos devastar bosques, es como un sinfin... quiero decir que las tecnologías en seis meses pueden considerarse viejas. Un portátil se considera anticuado después de un tiempo, nos perdemos por algo. Estamos destrozando nuestro planeta continuamente, es insostenible. Si seguimos así en cien años se va a destruir tan rápidamente, va a haber mucha menos energía y cosas así, y qué decir del coche... del coche eléctrico.

3.- Dentro del marco de una crisis económica, desde ese punto de vista, que dicen los expertos, probablemente costará mínimo veinte años si seguimos haciendo lo que estamos haciendo. Realmente debemos elegir lo que queremos más que destruir lo que hay alrededor. Hay muchas fuentes de energía... como la basura, ja ja.

5.- Estaba pensando que las tecnologías pueden mejorar también algo. Por ejemplo, si usan combustibles diversos por ejemplo para los coches, así si en un futuro el coche se desarrolla de forma que no necesiten combustibles, y los coches pueden moverse, estaríamos ante un cambio. Estamos en un punto en el que podemos reciclar, todo lo que producimos puede ser reducido, no se tira nada. Así que el desarrollo puede ayudarnos de alguna manera... no sé si sabéis lo que quiero decir...

1.- Desde luego que sé lo que quieres decir pero las piezas de televisión, o de ordenador no son reutilizables, contaminan... no puedes degradarlas en la tierra, o ponerlas en un container en tu jardín y reciclarlas porque no son biodegradables. Las botellas, latas y otras cosas si, puede, pero demasiadas cosas no pueden ser recicladas.

5.- sí, si se puede entender que la basura es....simplemente es demasiada para poder afrontarlas, y más impuestos para ello...

1.- Si, la basura es verdad, pero es extraño...

3.- El desarrollo del transporte también ha contribuido a... por ejemplo para viajar de Europa a América es en un día, cuando antes te llevaba unos meses, para mí eso es desarrollo.

2.- Explicado así es tan fácil.

4.- Bueno, así es.

1.- Yo creo que si el desarrollo va hacia atrás cincuenta años, en transporte o el trabajo, la gente acabaría destrozada, porque hoy en día es más cómodo, más conveniente.

5.- Lo que dices es cierto, yo encuentro a la gente como cansada del trabajo, aplanados, aunque nadie parece hacer trabajos de esfuerzo, duros...

1.- si es gente que ha encontrado la conveniencia, lo que encuentran apropiado es ir en coche. Nadie va a la escuela andando, ya que no están preparados y es más conveniente ir en coche. Son privilegios que tenemos.

M1.- BUENO, GRACIAS A TODAS.

M2.- ¿ES ÉSTE VUESTRO ÚLTIMO DÍA, NO?

M1.- BUENO, PODÉIS ENTREGARME LAS FICHAS COMPLETADAS Y YA. MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA ASISTENCIA Y COLABORACIÓN.

**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN GD XVIII (GD XVIII).**

**FECHA DE REALIZACIÓN: 23-4-2012.**

ORGANIZACIÓN (PREPARACIÓN DE LA SALA Y RELLENO DE FICHA) E INTRODUCCIÓN.

M.- SE TRATA DE QUE HABLÉIS SOBRE LO QUE PENSAIS QUE ES EL DESARROLLO. AHORA YA, LA PALABRA ES VUESTRA.

-¿Pero cómo empezamos? (Risas)

M- IMAGINAD QUE ESTÁIS EN UN DEBATE EN TV. Y TENÉIS QUE CONFRONTAR VUESTRA IDEA DE LO QUE ES EL DESARROLLO.

L- (Risas). Es que ahora mismo no...,  
(SILENCIO)

-A ver, por ejemplo en medicina ha habido muchos avances tecnológicos, para eh, pues para, por ej., el cáncer, pues se puede ayudar a la gente a superarlo; se han erradicado enfermedades como la viruela o la peste. O las cosas van muchísimo mejor que antes, por lo menos en medicina. Eso pienso yo. ( )

M- L TIENE UNA IDEA DE LO QUE ES EL D.  
¿COINCIDE CON NUESTRA IDEA O NO? NO TIENE PORQUÉ COINCIDIR.

X- Con la mía, lo que ha dicho, si.

L- El Desarrollo es como eh, o sea, los avances. Muchas veces para mejorar... claro, normalmente para mejorar (Hablan muy bajo) Yo veo que el desarrollo se hace normalmente para mejorar o empeorar. Para intentar mejorar ¿no? Aunque, a veces, lo que se consigue es lo contrario. Porque a veces, los avances, llevan a algo malo, pero van encaminados a hacer el bien. Yo creo.

( ) ( )

E- Pues no sé, es como una evolución en la Historia. También lo de avanzar y tal. Y aparte de la medicina, también se avanza en otras cosas, en la historia, por ej., antes, votar, solo podían los hombres. Ahora pueden las mujeres también (RISAS) ( ) ( ) ( )

M- Por ej., más cosas. (Sonido de aumento de volumen en la grabadora)

-En medicina, en las tecnologías, en las armas... ( )

M- L. ¿Estás de acuerdo con lo que dicen tus compañeras?

L- Siiiiii. (Risas) Lo han dicho todo.

M- ¿seguro?

C- No se... bueno, el desarrollo también tiene cosas malas. Por ej., lo de la globalización de los mercados y todo. Pues que... lo que quieren es que el mercado dirija absolutamente todo, la economía de todos los países y de todo el mundo y lo que han hecho es empezar a invertir en empresas y compañías y, o sea, todo el mercado al mayor y lo que han hecho ha sido fastidiar a los autónomos y a los que tienen su propio negocio y, claro, luego esa persona que tenía ese negocio pues lo ha tenido que ir a presentar, pues un puesto, o sea, una solicitud de un puesto de trabajo a una empresa y a lo mejor hay no tanto. Y las compañías últimamente, también se van a otros países porque hay mano de obra más barata y aun peor, las cosas y la contaminación y todo. Como que el desarrollo también acarrea, o sea, nos aprovechamos de otros, directamente. Para que ganen unos más tienen que aprovecharse de otros. No todo el mundo sale bien parado. Y en mi opinión, el desarrollo, en cuanto al desarrollo económico, no, o sea, no se ha hecho absolutamente nada, sino que va a peor que antes porque la economía está en manos de poquísima gente y nos controlan absolutamente todo. (...) (Risas).

P. Yo estoy de acuerdo con lo que cuenta la compañera.

M- PERO TU PUEDES MATIZAR...

P- Pues yo, por ej., lo que ha dicho ella, L, que el desarrollo depende para hacer el bien y el mal. Mal puede ser para nosotras, pero para alguna puede ser bien. Puede ser, depende de la persona a que beneficios nos vengan del desarrollo. ( )  
( ).

M- DI TU NOMBRE ANTES DE HABLAR, POR FAVOR, PARA QUE LUEGO YO TE RECONOZCA AL HACER LA TRANSCRIPCIÓN..

E- Y mantengo lo que he dicho antes. No sé. Pues es que es eso. Lo que está pasando ahora alrededor de todo el mundo es eso. Unos salen beneficiados y solo salen beneficiados los que, realmente los que más dinero tienen. Siempre están en el negocio.

Lu- siempre se llevan la mejor parte precisamente los que más tienen, y los que peor están son los que más lo pagan. ( )

M- ¿Y ESO ES DESARROLLO?

L- No eso\*

E \*Es un ir atrás en el tiempo

L- Exactamente.

E- Es adelantar para unos y a otros dejarlos... O sea, unos van avanzando y otros van retrocediendo por los que están avanzando.

L- Es la era, que es una pena. Tenía que estar todo como un poco más equitativo, pero avance todo paso a paso, pero todo a la vez; no unos que avancen y otros retrocedan porque entonces así no se arregla nada. ( )

M- C...

C- Es que no, no sé qué decir... ( )

M- IMAGINAOS QUE NO ESTOY YO Y QUE NO ESTÁN LAS GRABADORAS. VAMOS A HABLAR DE LO QUE PENSAMOS QUE ES EL DESARROLLO, QUÉ ENTENDEMOS QUE ES EL D. Y SE HAN HABLADO COSAS MUY INTERESANTES AQUÍ. ES CUESTIÓN DE

SEGUIR. DAOS CUENTA QUE LUEGO VAIS A DIBUJAR, A PLASMAR EN UN DIBUJO LO QUE VOSOTRAS ENTENDÉIS POR D. DEFENDED VUESTRA POSTURA... ( ) HEMOS HABLADO DEL D QUE TIENE QUE VER CON AVANCES DE LA MEDICINA... TECNOLÓGICOS, DE LAS GUERRAS, EN GENERAL, HABLÁIS DE EVOLUCIÓN. TIENDE A SER POSITIVO. LUEGO HA SALIDO UNA SEGUNDA VEZ LA GLOBALIZACIÓN, QUÉ SE ENTIENDE POR D. SE HAN EXPRESADO OPINIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN Y VALORACIONES. SE HA HABLADO DE EQUIDAD, DE DESIGUALDAD...\*

Lu- Y también de la falta de derechos que hasta ahora se están intentando conseguir y nos lo están quitando absolutamente todo. El derecho a la educación, a la sanidad o a los derechos que han estado luchando un montón de gente y que cada vez tenemos menos. Es por eso que cada vez vamos más para atrás.

M- ¿vosotras pensáis lo mismo, que cada vez vamos más para atrás?

E- Si, es que es la verdad. Es lo que estoy diciendo todo el día (Risas) (Hablan entre ellas muy bajo. No se entiende).

E- Ahora mismo... -Que no se...,

M- ¡QUE NO ES UN EXAMEN, ¡EH! (Risas). Le, ¿QUÉ ES EL D. PARA TI? PORQUE IGUAL TÚ PIENSA TOTALMENTE DISTINTO.

Le- No sé que... Yo, desarrollo, lo primero que me imaginé es los coches. Pues que hay muchos coches y... bueno, la gente totalmente utiliza coches y las fábricas y... pues eso. ( )

M- ¿Y QUÉ MÁS ES D?

Le- Y tenemos más alimentos, por Ej., McDonald y... que tiene muchos porque ya tenemos dinero para comprar eso. Antes no. ( )

M- ¿Qué es D para ti, P? Bueno, que igual te he cortado... Ibas a decir una cosa..., repito lo que ha dicho. Eso es D. y qué más es Desarrollo.

Le- No sé.

M- ¿Qué es para ti el D.?

P- Pues el avance o retroceso de la sociedad, ¿no? Que tiene favor a unos. O sea, que tiene algo a favor y algo en contra, De... es que no sé cómo explicarlo... \*

M-\*... CON TUS PALABRAS...

P- Avance de algo ¿no? avance de cualquier cosa, pero de la sociedad o lo que tenga que ver relacionado. ( )

L- Es que pues, yo... Yo lo que creo que va encaminado al avance, pero luego ese avance, por otra parte, lleva también una consecuencias que no siempre son buenas. Entonces, para algunos, a lo mejor es avance, y luego, para... Ese avance, lleva a otros a ir al revés. Pues sí, o sea, yo también tengo la idea de Desarrollo, en lo primero que pienso es en avance (M- CUANDO YO HE DICHO DESARROLLO HAS PENSADO EN AVANCE...) Si, y en progreso. Lo primero que se me viene es eso, pero claro, luego pienso. Y pienso que también lleva a lo contrario.

M- ¿Y TU C?

C- Pues... C, (RISAS) Que (el desarrollo) es avanzar, pero todos. No solo unos cuantos y los demás, los que nos perjudica, que somos los que no tenemos dinero por decirlo así, pues tengamos que hacer que ellos, que ellos, ¡eh! (en voz más baja) No me sale ahora mismo \* M- EN TUS PALABRAS...\* ... Pues a ver ahora, a ver si me explico mejor. Que tenemos que avanzar todos juntos, porque si no, no es avanzar, es que nosotros vamos hacia atrás. Y los que tienen dinero, pues sí, avanzar, pero a costa de nosotros. Y no debe... ser así, y eso.

E- E (Risas)

M- YA NO HACE FALTA MÁS. YA SABEMOS TU NOMBRE.

E- Pues yo lo enfoco más como a la evolución, a la historia, no en plan económico de unos avanzan y otros no. También lo mismo, que hemos mejorado, como he dicho antes, y que, ahora votan las mujeres, ahora nos tienen con más respeto. Antes había mucho machismo... eh... Por ejemplo, las personas de color eran como más esclavos, por así decirlo. Ahora los chavales se relacionan con gente de otros países ¿Sabes? Eso antes era en plan... pues se rechaza, no nos juntamos más. No sé. He visto mejoras, en plan que no sea económico, hay mejoras. El presidente Obama. (RISAS). (No se entiende) Que antes eran..., Pues eso..., Que antes, pues eso, lo que he dicho. A las personas de color se las trataba como esclavos, como que por ser de color no podrían llegar a nada y ahora hay presidentes y personas.... Pues que se les tiene más en cuenta, como personas normales, por así decirlo. (M-\*...¡AJÁ!...) \*...Que los son (RISAS) pero... antes no tenían el mismo trato.

L- Pero sigue habiendo racismo, mucho racismo.

C- Igual que las personas... bisexuales. Pues todavía no se las trata como si fueran personas normales, que es una enfermedad y no es así.

E- Pero esos suele ser en las personas ya ancianas y...\*

C- \*...no, también hay jóvenes...\*

¿?- No también hay...\*

E- Pero eso es por influencia de sus padres ¿No?

-No, no tiene porqué.

-No se...,

E-la educación que te hayan dado también. ( )

M- ¿TÚ QUE HAS PENSADO?

P- Pues también avance en lo de... (¿gente?) extranjera. Es lo... (SUSURRO, NO SE ENTIENDE) (RISAS) Pues avance de la gente extranjera. Por ej., extranjera yo también. Y..., yo



como vine hace 13 años. Eh, a lo mejor cuando vinieron mis padres y yo todavía era una niña y era lo mismo que ahora. Las mismas ayudas que te dan. Por ej., ahora como que tienen más en cuenta a gente que no sea de este país. Y ya.

M- HABLANDO DE PAÍSES. ¿PIENSAN LO MISMO QUE ES EL D LAS PERSONAS QUE SON DE ESPAÑA, DE SUECIA, DE CHINA, DE MARRUECOS, DE... DÓNDE ERES TÚ? P-BOLIVIA. M- DE BOLIVIA, DE ESTADOS UNIDOS, DE TRINIDAD Y TOBAGO, DE LA REPÚBLICA SUDAFRICANA, DE RUANDA... O DE... SUDAN? NO.

P- No hace falta hacer diferenciación entre países, simplemente en un mismo país, simplemente en la escala social. Tienen más accesibilidad... a ver, Quien es más asequible a más lujos, a lo mejor, el desarrollo pues si que le vale. Ahí tiene todo al alcance de la mano. Pero el que está más abajo en la escala social no piensa lo mismo. ( ).

M- ¿Y qué piensa el que está más abajo en la escala social? A ver. Qué os parece que piensa la gente que está más abajo en la escala social sobre lo que es el desarrollo.

C- Yo creo que no piensan ni en él porque como no saben qué es y, como tampoco nunca les ha ocurrido... siguen en el mismo nivel que están y no... y no van a subir.

M- ¿Quienes?

-C- La gente que no puede... la gente que aunque esté... no puede subir en el sentido de mejoras para esa persona y para la sociedad en la que vive. (M- Por ej.,...) –Por ej., en el Tercer Mundo, en Tíbet. Lleva así un buen tiempo y a pesar de que... a veces les dan ayuda o algo, no sirve de mucho, de nada.

M- ¿Qué es el Tercer Mundo?

C- Pues los países que no tienen recursos, nada,

L- (muy bajito) Que no están desarrollados. (RISAS)

M- Por ej.

C- África.

L- Parte de África. (        )

M- ¿DE ACUERDO TÚ QUE ERES AFRICANA?  
ESTAMOS AQUÍ DE... DE 4 CONTINENTES...

R- África totalmente... no. Diría yo más al sur. Cuanto más lejos, peor están.

M- ¿Más lejos de qué?

R- Más lejos de Europa, por ej., o más lejos de Oriente, lo que es la parte sur, la zona oriental. Cuanto más al sur, por ej., República... la República Democrática del Congo, pues ahí están.

C- Pero es culpa nuestra también. Que no se desarrollen esos países porque... Estamos\*

E- \*Y también nos beneficiamos de ellos. Bueno, lo de la República del Congo. Allí tienen la guerra del coltan ese... (        ) nos beneficiamos de eso, del Coltan para nuestros móviles, para estar nosotros bien, para tener nosotros lujos y nos aprovechamos de ellos. Y no debe ser así.

L- Eso es lo que pasa. Los pobres cada vez son más pobres y los ricos, cada vez son más ricos (        ) Y le di... bueno... no.(titubea)

M- DI, DI, DI, POR FAVOR.

L- No es que... he pensado una cosa pero no...

M- Piénsala, que no es una tontería. Es una cosa importante e interesante.

L- Que, que... a ver. Hay dentro de lo que entra en los países ricos, por ej., pues España puede entrar en los países ricos ¿no? \*

C- \*...pues no\*

L- \*... y... a ver, por ej., pero, pero es que normalmente, los ricos, o sea, los que tienen más, acaban siendo muy pocos. Y los que tienen menos, acaban siendo la mayoría y que eso, pues a mí, no me parece normal. O sea. Por eso digo que el

Desarrollo, tendría que hacerse a todos por igual y no en unas partes mucho y en otras partes\*

E- \*Pero tienen que ceder los que tienen dinero. Por ejemplo, no sé, los políticos no se bajan su sueldo. No ayudan, no ayudan a c....

M-¿DE ACUERDO? ¿MÁS APORTACIONES?

( )

R- Bueno, una cosa que a mí me parece muy curiosa, una cosa que hacen muchas empresas, una empresa de cualquier cosa, pues por ej., la empresa “Thyssen” que es la que arregla las escaleras mecánicas en el metro, en las estaciones de metro, en el aeropuerto y tal. Es que mi padre antes trabajaba ahí. Y bueno, pues cuando me viene a explicar lo de la gestión de la economía de las empresas me dice que utilizan un lenguaje muy curioso porque dicen pérdidas, cuando por ej., un año han ganado 15, 15 millones de € y al año siguiente, ganan por ej., 14 y medio. A eso le llaman pérdidas. O sea, han ganado 14 y medio y con eso no se contentan. No se contentan. Cada año tienen que ir a más, y si baja de un límite, ya están diciendo que tienen pérdidas. Ya... ya no gana, la empresa no gana. O sea, manipulan el lenguaje también. En cuanto al desarrollo, cuando se viene a informar al... a lo que es el pueblo, a la mayoría de la gente, cambian, cambian el lenguaje, eh, lo... esto se refiere a lo otro y no utilizan (las) palabras que es lo que propiamente deberían ser.

E- ¡Hombre! Pero si son empresas, eso sí que es una pérdida. Están perdiendo dinero. (Manipulación del lenguaje. Diferencia entre perder dinero y ganar menos, menos de lo esperado). Todas las empresas se enfocan a seguir avanzando, a... no sé, a tener más dinero y más y más. La verdad es que si, que no se contentan con eso. Pero la verdad es que si, que están teniendo pérdidas.

R- Pero a costa del resto.

E- No van a pensar por todo el mundo. Tienen que pensar en ellos. Son muy egocéntricos. Las empresas tienen que pensar en ellos mismos. Si no, no avanzan. Tienen que ser egoístas. Que no está bien, pero es verdad, no está bien pero... pero es así.

R C?- Es así, pero es que las 2 ó 3 pocas personas que dominan esa empresa, son los que se llevan la mayoría de los beneficios, el resto nada ¿vale?

E- Vale, pero por eso haces una empresa y eso es desarrollo. Tendrán pérdidas, pero si tienen pérdidas, serían 5 personas nada más.

C- ¿Y eso es desarrollo?

E- Eso es desarrollo particular (RISAS) No como otros.

C- Claro

P- Es que el desarrollo puede estar enfocado al bien común, o a una empresa, o a un país, o a lo que sea... entonces es que eso claro, es un desarrollo particular, no es un desarrollo común.

( )

M- OTRAS MANERAS DE ENTENDER EL DESARROLLO... (...) ¿POR QUÉ HEMOS HABLADO DEL TERCER MUNDO?

P- Porque eran países que no conocen el desarrollo, que no avanzan y no van a avanzar.

M- ¿EL TERCER MUNDO SON PAÍSES QUE NO CONOCEN EL DESARROLLO?

P- Yo creo que lo conocen pero para mal. O sea que lo conocen porque a ellos les supone pérdidas o ir a peor vida. O sea, creo que lo conocen, pero por algo malo, no por el desarrollo bueno.

( )

M- MÁS IDEAS ACERCA DE ESTE TEMA...

E- No sé... ( )

M- ¿QUÉ ES PARA TI EL TERCER MUNDO EN RELACIÓN AL DESARROLLO?

P- Personas esclavas a... de los que tienen dinero. Pero les toca fastidiarse. No se... no están... no tienen recursos. Pero por eso, porque son como esclavos y da gracias a lo que tienen.

M- POR EJEMPLO...

¿E/P?- El Congo (RISAS) Es que no... Tuve que exponerlo (en un trabajo de clase) y eso...

E- Hay gente que si hace, que va a otros países a trabajar porque a lo mejor se vive mejor. Mis padres se fueron. (Rectifica) Mis abuelos se fueron a Francia para... trabajar. A Francia para trabajar y no sé. Y ya cuando tenían dinero y eso, mandaban dinero a España. No sé. Para tener mejor vida y todos los emigrantes por ejemplo ( )

M-¿SE FUERON DE MADRID TUS ABUELOS?

E- Si.

M- PERDONA, QUE TE HE CORTADO. DECÍAS PARA TENER MEJOR VIDA LOS EMIGRANTES...

E- Y los emigrantes igual. Se van a otros países por eso, a trabajar, a...\*

P- \*...a vivir mejor\*

E- \*...a tener una vida mejor. Que por lo que trabajan en esos países, si trabajan en otros lados, ganan más dinero ¿Sabes? Por eso. ( )

M- L. ¿QUÉ ES PARA TI EL TERCER MUNDO EN RELACIÓN AL DESARROLLO QUE HA SALIDO?

Le- (origen chino) No sé... Los países pobres que... No sé ( ) Que no tiene capacidad de desarrollarse (en tono de voz muy bajito) \*M- POR EJE., L- ...\* Pues los niños de África que, que no pueden ir al colegio y entonces no tienen, no se pueden desarrollar esos países.

M- ¿QUÉ TIENES QUE DECIR TÚ QUE ERES AFRICANA? RISAS.

L- La mayor parte. RISAS.

M- ADEMÁS DEL CONGO...

E- Pero no es solo África ¿no? (SUENA EL TIMBRE) Que no es solo África, sino supongo que también hay en Asia ¿No? (muy bajito) Me importa (RISAS). Pero no, África no es el único sitio donde... ¿No?

M- HABLA ALTO, POR FAVOR QUE DESDE AQUÍ NO TE ENTIENDO. NO SE SI P.TE OYE

P- Poco. RISAS.

E- Que África no es el único sitio donde hay países que no están desarrollados (se traba la lengua RISAS.DE COMPLICIDAD) Pero es la mayor parte.

P- Ya. Pero también hay más sitios Hay más continentes que pasa lo mismo. Y que nosotros nos beneficiamos de ellos porque gracias a ello tenemos... móviles y tenemos coches y tenemos... Ya ves. Estamos hablando de esto, pero podíamos estar también en su... en su piel. Nos podíamos poner en su piel y para que no pasara eso, ayudarles, pero ayudarles de verdad. Que yo no puedo ayudarles, que tenemos que ser todos.

Le- Todos podemos ayudar.

E- Si queremos, podemos. (“Querer es poder” o bien, “Yes, we can”) (RISAS) Si queremos podemos, pero claro, somos muy egoístas todos. Pensamos en nosotros, no en los demás\*

C- \*...Y es lo que pasa, por eso nos va así el mundo. Es lo que pienso.

¿?- Podemos luchar.

C. si bueno. A ver. Cada uno en su medida, haciendo lo que yo que sé... Es que no sé (RISAS) Cada uno, si tiene por lo menos la intención y la mentalidad esa de que hay que cambiar las cosas. Bueno, una persona a lo mejor no va a hacer nada, porque si no tiene poder, bueno pues. Pero si mucha gente se pone, no sé, se conciencia y se pone a pensar

en lo que está mal y en lo que se puede hacer para cambiar entre todos, pues si que se puede.

(Hablan muy bajo. No se entiende)

-Pero que no todos vamos a pensar lo mismo, porque nunca ha pasado y nunca va a pasar.

-Porque como ha dicho antes, los ricos van a pensar en ellos. Porque si ellos tienen dinero, lo demás como que se la trae floja. Y por eso estamos como estamos.

-Bueno, si se propone, se hace paso a paso, como se hizo con los derechos de la mujer.

-También. Si.

-Hombre, si luchamos por lo que queremos...

-Hay que querer cambiarlo.

-¿PODEMOS HACER ALGO?

-Pues sí, yo creo que siempre se puede hacer

-Si todos nos juntamos, podemos hacer algo. Pero todos juntos (RISAS)

-¿VOSOTRAS PENSÁIS LO MISMO. PENSÁIS QUE PODEMOS HACER ALGO? INTERRUPCIÓN PUERTA.

-Es que no todos van a querer, les va a dar igual. Es que también es eso.

-¿PERO PODEMOS O NO PODEMOS?

-sí, se puede.

-Yo pienso que sí.

-L. No sé ( ) ( ) Yo pienso que no. Porque ahora somos 5 chicas que decimos, si, si. Pero ¿Cuánta gente hay en el mundo? Con que una diga que no y el otro, bueno yo tampoco, es que... Van a mirar siempre por sí mismos. No van a mirar por otras personas. Nunca se van a poner exactamente en la piel del otro.

-Pero se puede intentar.

-Se puede intentar pero nunca sale

-¿Y por qué estás tan convencida?

(NO SE ENTIENDE)

-Nosotras somos de clase media, por así decirlo y vaya nos están dando ¿Sabes? Pues imagínate a las personas del Tercer Mundo, Lo están pasando... O sea, peor que nosotros, que directamente no tienen educación, no tienen... nada. Están viviendo pues... como pueden y... llevamos años y años y... no se puede mandar ayudas pero que salgan de allí...

- Ayudamos todos.

- ¿NO SE PUEDE?

-No se puede ni se podrá. Yo creo.

¿NOSOTROS NO PODEMOS HACER NADA?

-Se pueden mandar ayudas, pero que tengan allí, que tengan una vida normal. NO.

-Es que si pensamos que no, no podemos hacer nada.

-Si, ayudarnos todos ¿Pero cuántos años lleva la gente diciendo vamos a ayudarnos?

- (No se entiende)

-Si lo hacemos todos, ayudamos todos y lo hacemos de verdad, se puede.

-Pero siempre se dice eso, que vamos a ayudar y luego no,

-Pero hay que hacerlo.

-Es muy difícil, pero yo creo que poco a poco sí que podemos.\* - A la larga, no de un día para otro.\* -Porque hay cosas que no se han conseguido, pero hay cosas que sí, que se han conseguido poco a poco y con la ayuda de mucha gente.

L- Lo veo muy difícil

M- L. NO ESTÁ MUY CONFORME CON ESO. A VER L. ¿TÚ QUÉ PIENSAS?

L- Yo no lo sé.

M- TÚ LO VES MUY DIFÍCIL, HAS DICHO.

L- Siempre estamos ahí hablando, dale que dale, pero no podemos hacer nada porque tampoco somos muy ricos para ayudar, eh.

-Yo pienso que hay que pensar en positivo, porque si no, no llegamos a ningún lado. Si pensamos que no podemos, pues



nunca vamos a poder. Yo lo veo así. Si pensamos en positivo, podemos lograr muchas cosas. Poco a poco pero podemos y lo logramos.

-Al menos se intenta\*

- \*claro

-Por intentarlo no se pierde nada. El no lo tienes. ( )

-¿Y QUÉ POCEMOS INTENTAR, QUÉ PODEMOS HACER NOSOTRAS? ¿Quién tiene que hacer?

-La gente que tiene un poder

-Es que justo es eso. La gente que tiene poder miran por si mismos. Nosotros que somos de clase media, vale ¡vamos a ayudar! Pero ¿cómo ayudamos? Si los que más poder tienen, no quieren.

¿TÚ PUEDES HACER ALGO EN TU DÍA A DÍA?

-¡Buf! Informarte. La base de todo es Informarte de cómo van las cosas. Lo primero antes de hacer cualquier cosa.

-¿SE PUEDE HACER ALGO EN TU DÍA A DÍA. TU PUEDES HACER ALGO EN TU DÍA A DÍA?

-Lo que ha dicho L. Podemos informar a la gente. Pueden hacernos caso o pasar de ello, pero puedes informar. No perdemos nada.

-Primero informarnos nosotros mismos la cosa por ahí.

-L. SIGUE SIN VERLO. O SI.

-No sé qué podemos hacer. Poco a poco.

-POCO A POCO QUÉ.

-Sí, yo tampoco

¿A ALGUIEN SE LE OCURRE COSAS QUE PODEMOS HACER?

-¿Ayudar al Tercer mundo? No sé, ayudas, recolectas...

- Eso nos puede pasar también a nosotros, personalmente\*.-\*

Es que es eso\*

- \*Si ves al de al lado que le pasa algo, prepárate porque es que te va a pasar lo mismo. Y es que somos así, tendemos a

actuar hasta que pasa lo peor. Y luego hay gente que directamente pasa.

- Y ya está. yo estoy acostumbrada a mi vida y ya directamente no quiero que haya ningún cambio. Soy así como un animal de prácticas (costumbres) directamente y es así, vamos

-¿Y QUÉ PODEMOS HACER?

-Primero habría que cambiar. Mi idea es que primero habría que cambiar la mentalidad de mucha gente. Pero de mucha, muchísima.

-Y primero la nuestra. De empezar a actuar por lo menos. A reclamar lo que es nuestro. Es lo que tenemos derecho. Y luego, despertar a la gente, porque es que... ¿A ver a quién le importa esto?

-POR EJEMPLO. CÓMO PODEMOS HACER

-Sí, pero tú puedes informar a alguien y esa persona te puede dar la contestación de “yo también las estoy pasando putas” o sea, yo lo estoy pasando mal, (RISAS) ¿Sabes? Ahora es lo que escasea, el dinero, escasea en todos los lados. Vas a pedir un crédito y, depende del trabajo que tengas, te lo dan o no. O sea. ¿Y tú que estás pidiendo un crédito, vas a ayudar a personas? ¿Vas a mandar dinero? Pues es lo que te falta, pues no vas a enviar dinero.

SILENCIO LARGO. RISAS

-NO VEO QUE ESTÉIS MUY DE ACUERDO...

-Pues en parte, lo que ha dicho E., habría que empezar por nosotros mismos entonces, no empezar a pensar en otros ¿no? Directamente.

- A ser egoístas. Claro. A ser egoístas, a empezar por nosotros. Primero que estamos bien nosotros y luego ayudar al resto de países.

-Ya, pero es que lo más seguro, primero es ayudarnos a nosotros y luego nos olvidamos de los demás.

BARULLO

-Estamos bien nosotros y los demás que... pues adiós.

-Es lo que hay que cambiar\*

- \*Ya, pero a ver quién lo cambia

-Ya nosotros pensamos así, pero ya cuando estemos, cuando estemos bien, tendremos- tengamos- tenemos nuestros derechos, pues la mayoría va a pasar de los demás, de los que están peor que nosotros.

-Y si tenemos que cambiar eso, pues va a ser muy difícil\*

-\*Pero se puede intentar, claro.

-Yo creo que los que tienen que cambiar, son los que tienen el poder para cambiarlo. Nosotros podemos eh...\*

-\* Podemos salir a la calle, pero espera a ver quién nos escucha

#### BARULLOS

-Nosotros poder, pues a lo mejor tenemos un poquito, pero\*

-\* yo pienso que no.

-Súper-difícil. Dices que sí, que podemos cambiarlo nosotros, pero es que es muy difícil.

¿AYUDAMOS ALGUIEN QUE ESTÉ EN NUESTRO ENTORNO. QUE ESTÉ PEOR O QUE ESTÉ LEJOS?

-SI. – Si-

-Yo tengo un niño apadrinado.

(Silencio) ¿ENTIENDEN POR D LO MISMO OTRAS PERSONAS HAY OTRAS MANERAS DE DE ENTENDER LO QUE ES DESARROLLO?

-A lo mejor para algunos, desarrollo es simplemente tener educación y comida. Y ya para nosotros encontrar la cura para no sé qué. Que eso para otras personas, a lo mejor ni saben que existe. Entonces para ellos desarrollo es, yo qué sé, poder... eh, yo que sé. Poder tener agua potable. Y para nosotros como eso es tan normal, desarrollo es encontrar cura para una nueva enfermedad. O sea, que no es lo mismo.

-M- LEE LA PROPUESTA DE DIBUJO. (¿OTRA MANERA DE HACER Y DE ORGANIAZARSE?)

-Sí, hay maneras de ponerse de acuerdo los dos países sí que las hay. Por ejemplo, se da el caso de Alemania que es un país en el que está el gobierno y la oposición y claro, gobiernan los dos juntos. No es como aquí, que ha ganado el PP. Gobierna el PP y el PSOE está en la oposición directamente y lo único que hacen es criticarse. No. Ahí trabajan los dos juntos y, vale, uno ha ganado las elecciones, vale, pero es que trabajan en conjunto. O sea, gobiernan los dos y no solamente un, y nada de críticas no nada. O sea, es algo muy diferente de cómo se piensa allí que aquí.

-Es que la forma de pensar es muy difícil de cambiar.  
(SILENCIO)

-Se nota.

-M ¿HAY OTRAS SOCIEDADES QUE PIENSAN DE DISTINTA MANERA LO QUE ES EL DESARROLLO?

- Yo creo que sí, pero puede ser desarrollo en a lo que ellos les interese. Nosotros puede der desarrollo para beneficio de nosotros y para beneficio de todos. Pero para otros puede ser beneficio para ellos solos y luego intentar que no sea beneficio para otros. O sea, ver el bien común. Por ejemplo, para nosotras puede ser un beneficio mejoras a nivel de todo, económicas, sociales, de todo. Y luego, otra sociedad, que sea desarrollo para ellos puede ser que sea beneficio, por ej., a base de tecnologías y que para ellos sea algo bueno y para nosotros como quien dice para gastar dinero en eso o algo.

-¿PUEDES PONER EJEMPLO D ELOS DOS TIPOS DE SOCIEDAD QUE ENTIENDAN DIFERENTE EL DESARROLLO?

-Pues no sé, es que tantos...

L- No estaba escuchando.

E- Tiene razón, como lo que dice, también... Otros, o sea, desarrollo para ellos es, o bien, tener agua y nosotros ya como es normal. Es lo que ha dicho L.

L- Antes las gentes eran muy cerradas y ahora ya, paso a paso, poco a poco, las gentes son abiertas. Por ejemplo, antes las mujeres que no podían salir a la calle y no podían salir con un hombre solas. Ahora si pueden.

M- (¿Y ESO PARA TI ES DESARROLLO?)

L- Sí.

-(¿OTRO EJEMPLO?) (SILENCIO LARGO) EN CONCLUSIÓN, SI TUVIÉRAIS QUE DEFINIR EL DESARROLLO EN UNA FRASE.

-Desarrollo de la historia. Yo es que lo enfoco a eso. Cada uno... unos a la economía, yo a la historia. Hemos ido avanzando. Ahí yo veo avance.

-Avance y beneficio para unos y retroceso y fracaso para otros.

-Par mí es avance y retroceso.

-Avance.

- Y DEBERÍA SER. PARA MÍ EL DESARROLLO DEBERÍA SER:

-Un avance, pero para todos igual.

-Beneficio, un beneficio para todos, para todo el mundo. Y no hay más pobres más ricos

-Que avanzáramos todos igual.

- Igualdad.

- CÓMO LO CONSEGUIMOS

-Bueno, luchando.

-Con ayudas.

-Que todos tengan la misma conciencia. Poniendo empeño e intentado.

- Que piensen lo mismo, pero claro, poco a poco.

-Cada uno poniendo su granito de arena. Que ahí, podemos llegar a hacer algo. Por ejemplo, ayudando, dando no solo beneficio para nosotros, Podemos tener algo que nos sobra y podemos dar a gente que lo necesita.

-Dar lo que nos sobra. Ahora mismo sobrar, no es que nos sobre, a gente como nosotros, pienso yo. Sacrificarte un poco. Dentro de la medida de lo que puedas.

-Ya pero también hay que hacer, que cambien los ricos, que den.

- Claro, a los que les sobra, pues que den. No nosotros, A nosotros no es que nos falte, pero estamos justos.

-No dar nosotros, sino que den ellos. Pero que no lo van a hacer

-Es que lo bueno sería que cambien la mentalidad, pero ¿a ver cómo se hace eso?

-Pues que...

-Dando lo que les sobra.

-Algo que, a veces, que a nosotros nos falta y damos. En cambio a ellos, les puede sobrar y pueden tenerlo ahí sin dar ninguna ayuda a nadie.

- QUÉ PODEMOS HACER NOSOTRAS HABITANTES DE ESTE BARRIO

-Primero intentar cambiar. Primero con el instituto, Primero con la gente cercana. Poco a poco se hace. Claro. Como una cadena.

-Y que la gente ayude.

M- L. NO LO VE Y E. TAMPOCO. POR EJEMPLO, COMPRAMOS ROPA Y TODOS COMPARAMOS COMIDA ¿ES LO MISMO COMPRARLE A UN SEÑOR QUE SABES QUE ESTÁ TRABAJANDO CERCA QUE A UN SUPERMERCADO O UNA EMPRESA MULTINACIONAL?

-Ya lo he dicho, que no vamos a hacer nada 5 personas, que seríamos. Dudo que la gente se vaya a poner de su parte.

- La gente aunque no tenga mucho dinero, pero coge lo de marca, por qué, porque todo el mundo, si tienes algo de marca, ve. ¡HOLÁ! Que parece que tienes dinero. Hala, qué guay eres ¿sabes? Si no llevas ropa de marca y llevas por

ejemplo, algo de una tienda de 20 duros de aquí al lado... Por qué. Porque no tienes dinero y ya..., Juzgan. \*-\*Críos\*- Hombre, a quien se la sople, pues, ahora vas a un curso de aquí de los de la ESO y verás a todos los niños que juzgan.- \*-\*La mentalidad\*- \*-\*Críos\* -Se lo compraran en la tienda de al lado y a sus padres les exigirán tener algo de marca. Aunque sus padres no tengan dinero. Los niños al no tener la capacidad de... y no saben. Y los padres que lo pueden estar pasando mal, pero ellos por tener dinero, ellos por tener su chaqueta de Niké, ya son los más guay. Darles sus caprichos, si.

-A esas edades los niños se la...

-ESTO QUE ESTAMOS HABLANDO, QUÉ PODEMOS HACER

-Yo, por ejemplo, a esa edad a mi madre, pues a lo mejor le exigía algo. Es que mis amigos tienen no sé qué. Pues yo también lo quiero. Pero a esta edad que se cómo lo está pasando mi padre y mi madre. Que está haciendo horas, no pasa por casa y le está costando llegar, pues no le voy a exigir...

-Cuando tiene dinero.\*

--\*No debería pero si.\*

- \*Todo lo bueno es para la gente que tiene dinero.

PALABRA FINAL. DESARROLLO.

-Avance.

- Evolución de la historia. Yo lo enfoco a eso, alguno en la economía y yo en la Hº Beneficio para unos y no

- Avance y...

- Avance para todos igual.

- Igualdad

- Beneficio para todos. Que avanzáramos todos igual Igualdad. Lo conseguimos luchando y dando ayudas. Que todos tengan la misma conciencia. Que todos piensen lo mismo. Poco a poco. Cada uno poniendo su granito de arena.

Que el beneficio no sea solo para nosotros, Dando a gente que lo necesita. Dar lo que nos sobra\*.

– \*Ahora mismo sobrar no sobra nada\*

\*Los ricos, que den ellos

La cosa sería hacer que esas personas cambien la mentalidad.

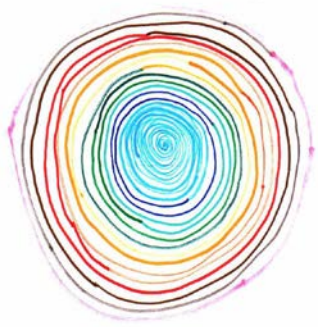
-Pero a ver cómo se hace eso. Y una vez que cambien la mentalidad. Nosotros aunque vayamos justos damos y en cambio ellos, los ricos, no.

M- MUY BIEN, MUCHAS GRACIAS POR VUESTRAS APORTACIONES.

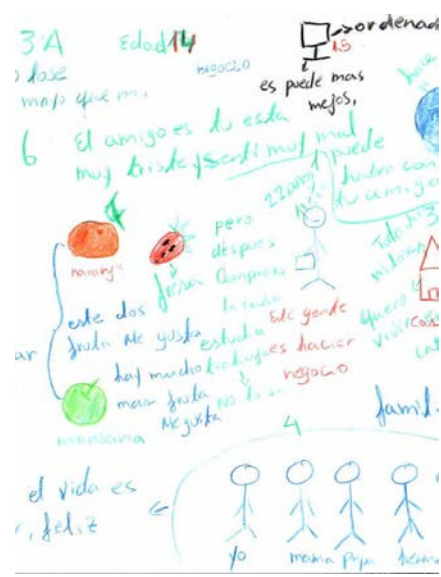
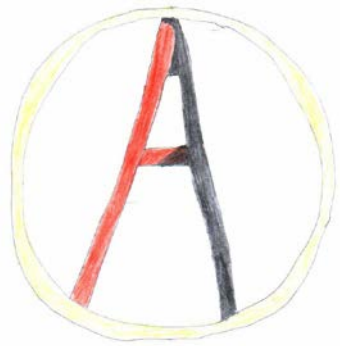


# **ANEXO VI. CORPUS DE DATOS:**

**Dibujos realizados por los  
participantes en los GD y por  
alumnos de los grupos-clase en  
los centros educativos (en  
formato digital).**



Chauchocho





TITULO  
E.S.O



Dinero es todo.

iang

3°C

Edu 16

res



ALIMENT



Genia y tecnología

D45

Ming

Conidas para comer.

Inventar los cosas para mejorar  
(Ejemplo cosas de mas)

Agricultura para sembrar los



Obras de construcción por

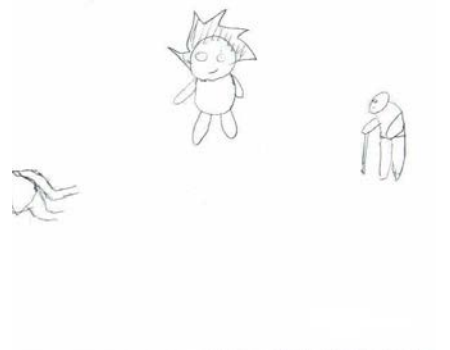
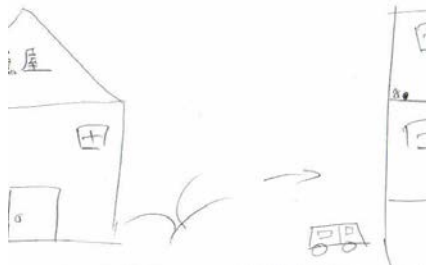
ganar dinero para

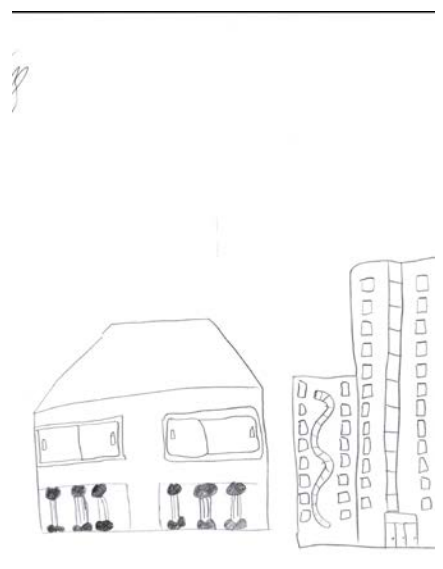
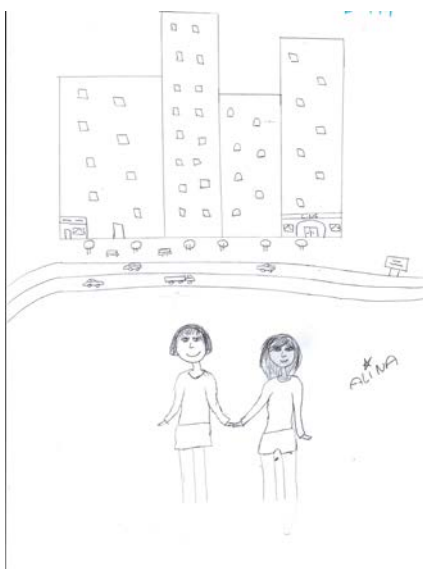
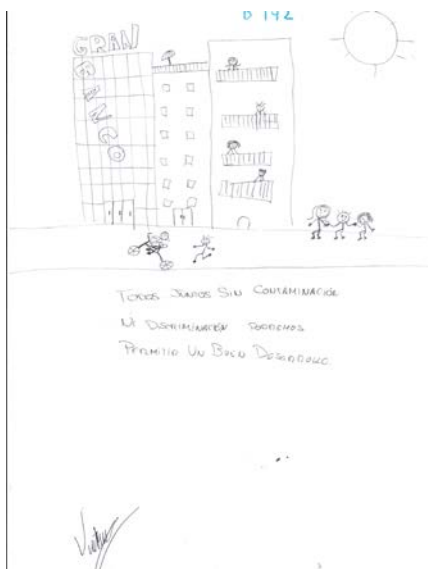
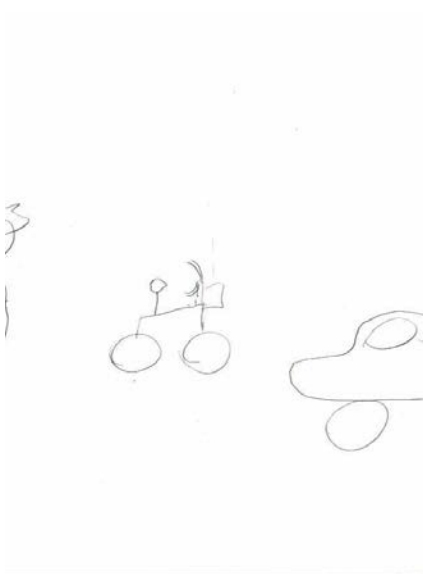
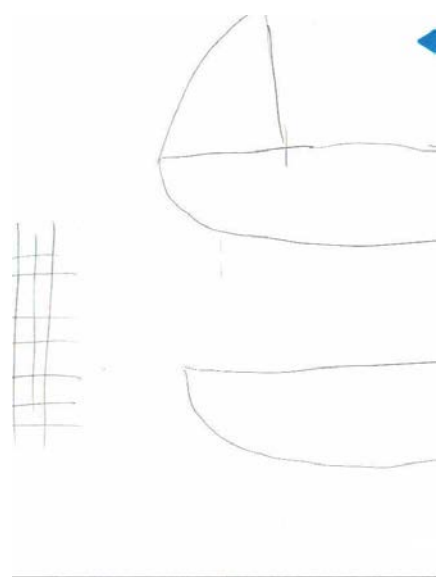
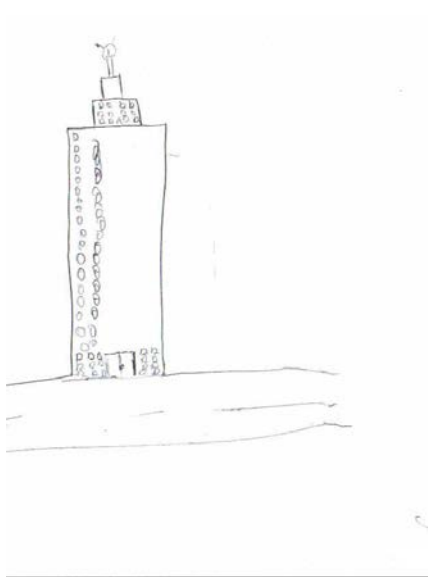
Hai:

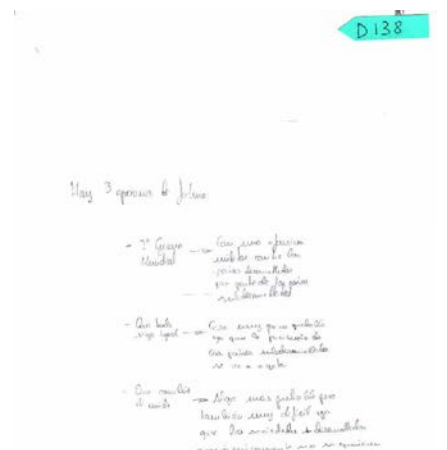
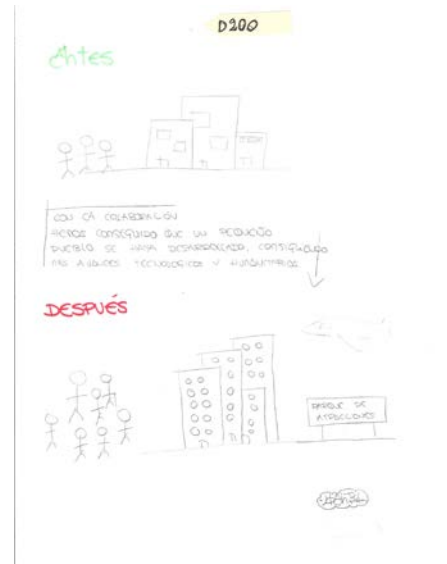
revisando 11/8 14/8 15/8



D47







El desarrollo que adopta para el futuro es: - puntos de vista  
tiene dos ejes:  
- III. Guerra Mundial. - III. Guerra Mundial. - III. Guerra Mundial.  
- las diferencias entre los dos mundos

	Pontos de desenvolvimento	Pontos de desenvolvimento dos
Alfabeto	o aluno se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula	o aluno não se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula
Matéria	o aluno se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula	o aluno não se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula
Procedimentos	o aluno se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula	o aluno não se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula
Desempenho	o aluno se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula	o aluno não se sente seguro de ler e escrever corretamente na primeira hora da aula

The drawings show the progression of a tree's life cycle:

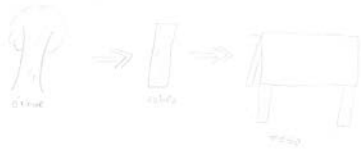
- A seedling with two small leaves growing from a horizontal line representing the ground.
- A slightly taller seedling with two leaves.
- A small tree with a thin trunk and two leaves.
- A tree with a thicker trunk and four leaves.
- A large, mature tree with a thick trunk and a full green canopy of leaves.
- A tree with a thick trunk and a canopy of leaves, but some leaves are falling.
- A tree with a thick trunk and a canopy of leaves, with more leaves falling.
- A tree with a thick trunk and a canopy of leaves, with many leaves falling.
- A tree with a thick trunk and a canopy of leaves, with many leaves falling.

D. 66

Se me ha venido a la cabeza



13 años 2 años en desarrollo  
D. 67



Primero me acordaba de cuando estaba de pie y de cómo estaba en el suelo. Después me acordé de cómo se veía una tabla y con eso hice de cómo hacer una mesa por eso me vino esto.

13 años 2 años en desarrollo  
D. 68



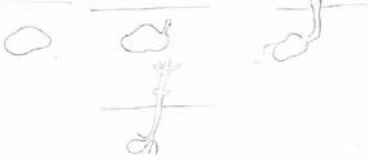
El desarrollo viene desde un niño, una niña, una mujer y una persona que ya es adulta.

DESARROLLO DE UNA PLANTA D. 69

He dibujado el crecimiento de una planta de la semilla al árbol.



D. 71



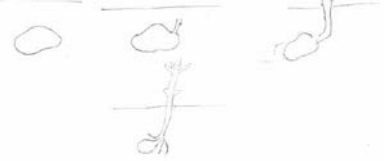
Primero me acordaba porque va creciendo la semilla a planta.

D. 70



DESARROLLO  
ES EL CRECIMIENTO

D. 71



Primero me acordaba porque va creciendo la semilla a planta.

D. 72



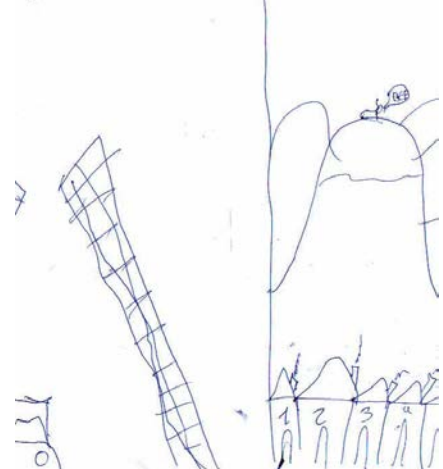
Se dibujó un niño y una niña porque son una niña en desarrollo y una niña que ya es adulta.

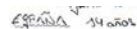
13 años 2 años en desarrollo  
D. 72



Después el gusano se convierte en una larva y por último se transforma en una mariposa.

¿Dónde vive mejor?





Δ 26



Is puntas a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, aa, ab, ac, ad, ae, af, ag, ah, ai, aj, ak, al, am, an, ao, ap, aq, ar, as, at, au, av, aw, ax, ay, az, ba, bb, bc, bd, be, bf, bg, bh, bi, bj, bk, bl, bm, bn, bo, bp, bq, br, bs, bt, bu, bv, bw, bx, by, bz, ca, cb, cc, cd, ce, cf, cg, ch, ci, cj, ck, cl, cm, cn, co, cp, cq, cr, cs, ct, cu, cv, cw, cx, cy, cz, da, db, dc, dd, de, df, dg, dh, di, dj, dk, dl, dm, dn, do, dp, dq, dr, ds, dt, du, dv, dw, dx, dy, dz, ea, eb, ec, ed, ee, ef, eg, eh, ei, ej, ek, el, em, en, eo, ep, eq, er, es, et, eu, ev, ew, ex, ey, ez, fa, fb, fc, fd, fe, ff, fg, fh, fi, fj, fk, fl, fm, fn, fo, fp, fq, fr, fs, ft, fu, fv, fw, fx, fy, fz, ga, gb, gc, gd, ge, gf, gg, gh, gi, gj, gk, gl, gm, gn, go, gp, gq, gr, gs, gt, gu, gv, gw, gx, gy, gz, ha, hb, hc, hd, he, hf, hg, hh, hi, hj, hk, hl, hm, hn, ho, hp, hq, hr, hs, ht, hu, hv, hw, hx, hy, hz, ia, ib, ic, id, ie, if, ig, ih, ii, ij, ik, il, im, in, io, ip, iq, ir, is, it, iu, iv, iw, ix, iy, iz, ja, jb, jc, jd, je, jf, jg, jh, ji, jj, jk, jl, jm, jn, jo, jp, jq, jr, js, jt, ju, jv, jw, jx, jy, jz, ka, kb, kc, kd, ke, kf, kg, kh, ki, kj, kk, kl, km, kn, ko, kp, kq, kr, ks, kt, ku, kv, kw, kx, ky, kz, la, lb, lc, ld, le, lf, lg, lh, li, lj, lk, ll, lm, ln, lo, lp, lq, lr, ls, lt, lu, lv, lw, lx, ly, lz, ma, mb, mc, md, me, mf, mg, mh, mi, mj, mk, ml, mm, mn, mo, mp, mq, mr, ms, mt, mu, mv, mw, mx, my, mz, na, nb, nc, nd, ne, nf, ng, nh, ni, nj, nk, nl, nm, nn, no, np, nq, nr, ns, nt, nu, nv, nw, nx, ny, nz, oa, ob, oc, od, oe, of, og, oh, oi, oj, ok, ol, om, on, oo, op, oq, or, os, ot, ou, ov, ow, ox, oy, oz, pa, pb, pc, pd, pe, pf, pg, ph, pi, pj, pk, pl, pm, pn, po, pp, pq, pr, ps, pt, pu, pv, pw, px, py, pz, qa, qb, qc, qd, qe, qf, qg, qh, qi, qj, qk, ql, qm, qn, qo, qp, qq, qr, qs, qt, qu, qv, qw, qx, qy, qz, ra, rb, rc, rd, re, rf, rg, rh, ri, rj, rk, rl, rm, rn, ro, rp, rq, rr, rs, rt, ru, rv, rw, rx, ry, rz, sa, sb, sc, sd, se, sf, sg, sh, si, sj, sk, sl, sm, sn, so, sp, sq, sr, ss, st, su, sv, sw, sx, sy, sz, ta, tb, tc, td, te, tf, tg, th, ti, tj, tk, tl, tm, tn, to, tp, tq, tr, ts, tt, tu, tv, tw, tx, ty, tz, ua, ub, uc, ud, ue, uf, ug, uh, ui, uj, uk, ul, um, un, uo, up, uq, ur, us, ut, uu, uv, uw, ux, uy, uz, va, vb, vc, vd, ve, vf, vg, vh, vi, vj, vk, vl, vm, vn, vo, vp, vq, vr, vs, vt, vu, vv, vw, vx, vy, vz, wa, wb, wc, wd, we, wf, wg, wh, wi, wj, wk, wl, wm, wn, wo, wp, wq, wr, ws, wt, wu, wv, ww, wx, wy, wz, xa, xb, xc, xd, xe, xf, xg, xh, xi, xj, xk, xl, xm, xn, xo, xp, xq, xr, xs, xt, xu, xv, xw, xx, xy, xz, ya, yb, yc, yd, ye, yf, yg, yh, yi, yj, yk, yl, ym, yn, yo, yp, yq, yr, ys, yt, yu, yv, yw, yx, yy, yz, za, zb, zc, zd, ze, zf, zg, zh, zi, zj, zk, zl, zm, zn, zo, zp, zq, zr, zs, zt, zu, zv, zw, zx, zy, zz.

Genética y tecnología

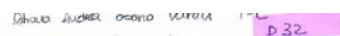
Comidas para comer.

Inventar los cosas para mejorar

Agricultura para sembrar los

Obras de construcción para

ganar dinero para



2009 COLOMBIANA  
ARMENIA  
Occhipello Persuasi



Pase, que los he de traer por la noche



Prosa	Quiero de todo y a todos nadar	de todo y a todos más, libre de todo y a todos más.
Religión	Quiero de todo y a todos de todo y a todos y a todos	Quiero de todo y a todos de los de todo y a todos.
Libros	de todo y a todos	de todo y a todos
Historia	de todo y a todos	de todo y a todos



6. Paires  
Non paires

Mus	Solo D'Arco
Hyperes	Solo de Bolero
Arcans	Solubilisation
Holobres	Fa la ofina un on laje ne des apotable

Pacientes  
no desenvolvidos.  
habituados  
a estes  
cuidados de seus filhos.  
são poucos.  
habituados com  
negros.



D 51

	Wasser	Wasser
Nahrung	Wasser, Nahrung, Nahrung	Wasser, Nahrung, Nahrung
Abfall	Wasser, Nahrung, Nahrung	Wasser, Nahrung, Nahrung
Abfall	Wasser, Nahrung, Nahrung	Wasser, Nahrung, Nahrung
Abfall	Wasser, Nahrung, Nahrung	Wasser, Nahrung, Nahrung

052





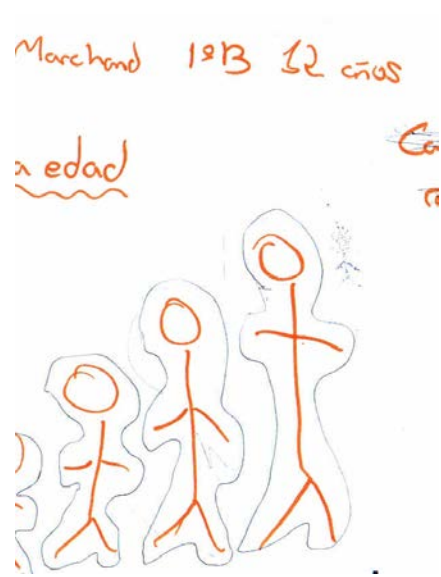
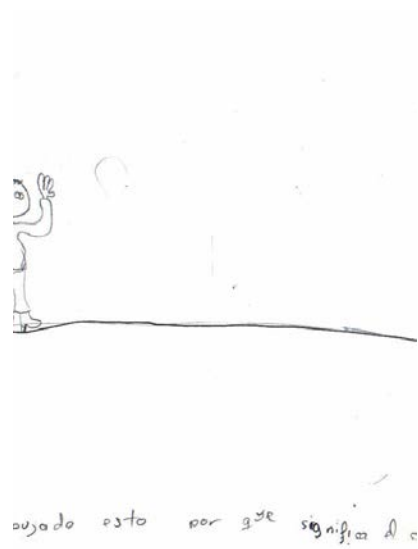
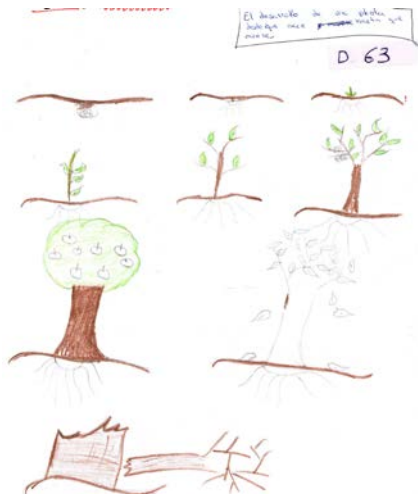
**D 53**

Niños	→ viven bien	→ algunas mueren
Mujeres	→ más o menos porque son pocas	→ hay muchísima más diferencia porque las mujeres están peor que a los niños (marchando)
Muchachos	→ viven bien (a veces) pero cuando fueran adultos vivirán mal porque los padres los tratan con un respeto	→ los hombres trabajan mientras las mujeres cuidan a sus hijos en casa
Hombres	→ viven mal porque los padres los tratan con un respeto	→ los hombres trabajan mientras las mujeres cuidan a sus hijos en casa

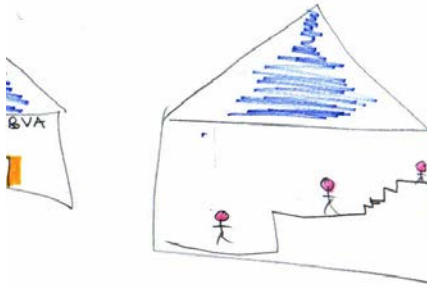
los hombres tienen muchos privilegios.



- ¿Hay diferencias entre unos y otros?
- Sí, muchísimas, demasiadas.



27/06 12 años 1-C Madrid



28 1-C 12 Madrid



pero un gran error decir la guerra una es alegría para la vida y eso más claro que el día y también un premio a la vida cosas de la vida

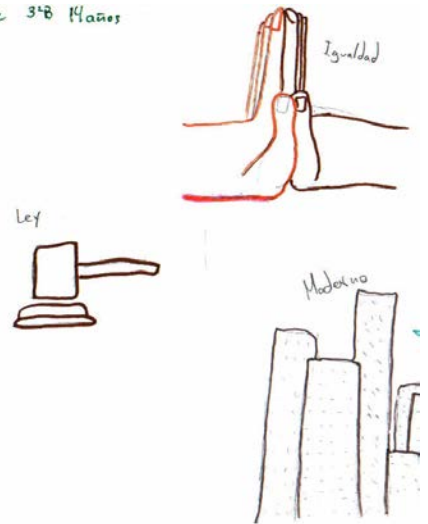


luzquez 2-A 13 años Ecuador (Quito, nortec)

88



3-B 14 años



Guadalupe por Betasina Pineda 2-A (15-03)

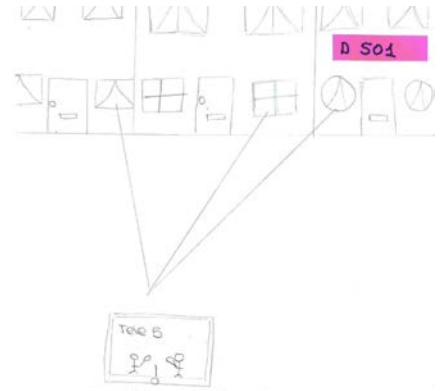


Laura



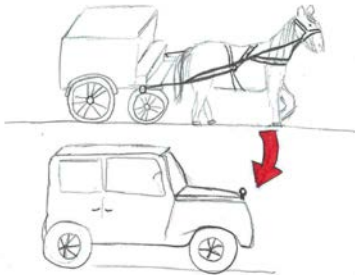


D493



Toma mi, el desarrollo es la mejora de la manera de vivir de las personas, mas gente tiene acceso a aparatos electronicos y a cosas bonitas o los que antes no la mayoría de las personas no podian permitirse.

D 503



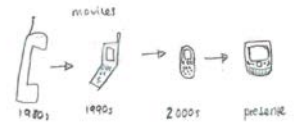
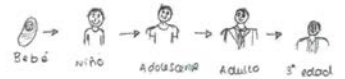
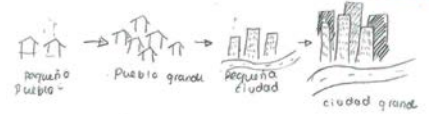
D503 El desarrollo es cualquier tipo de crecimiento o una forma de ir avanzando en diferentes aspectos de la sociedad.  
El desarrollo de mi dibujo es tecnologico.

D 502

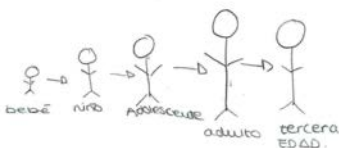


D502 Para mi el desarrollo es la evolucion de algo o alguien. Me desarrollo una tecnologia bien con una palan en mano y regreso y otro en color.

D 506



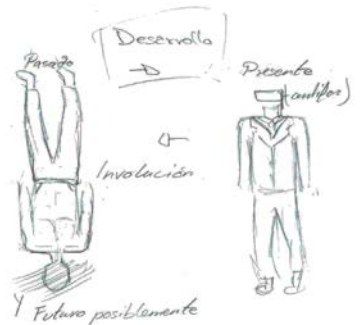
D 507



D 509



D 511





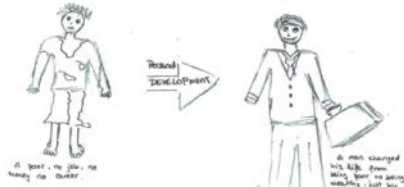
D 517



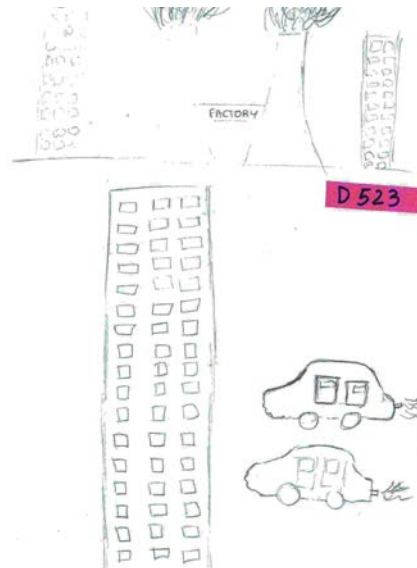
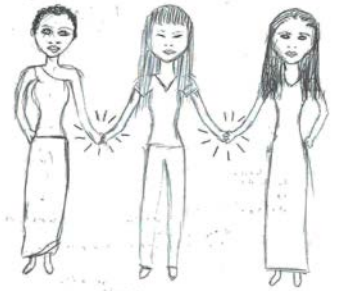
POOR



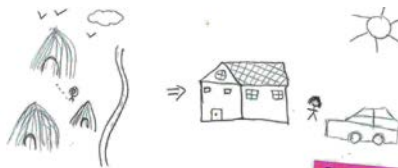
RICH



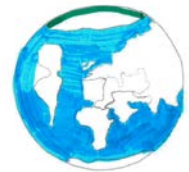
D 521



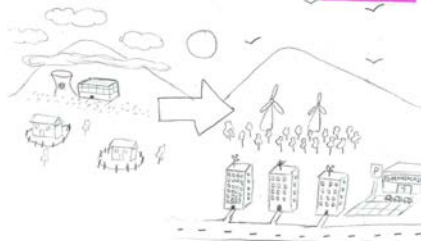
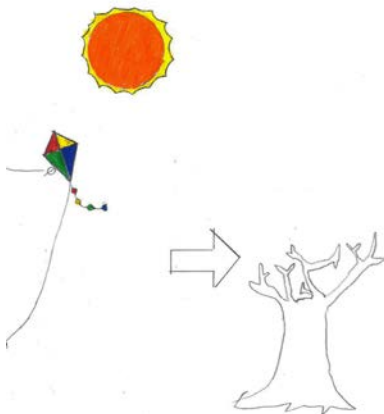
D 523



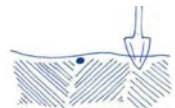
D 525



D 528



En el siglo pasado, con mucha más tecnología, con los coches y con la electricidad, se llegó a pensar que la energía estaba en el agua. Pero ahora sabemos que la energía está en el viento. Y eso es lo que nosotros vamos a aprovechar. Y eso es lo que nosotros vamos a aprovechar. Y eso es lo que nosotros vamos a aprovechar.



9564

D 300



D 301



D 302



Desarrollo del mundo  
nose me avivia nada.

D 303



D 304

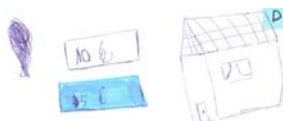


HE DIBUJADO E  
PORQUE TIENEN QUE  
APRENDER LOS CON  
PARA TENER UN TRAE

D 306



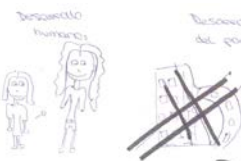
D 307



D 308



D 308



D 311



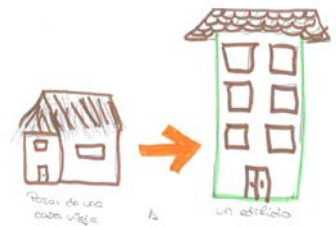
D 312



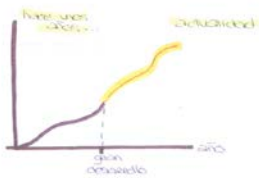
D 313



D 310



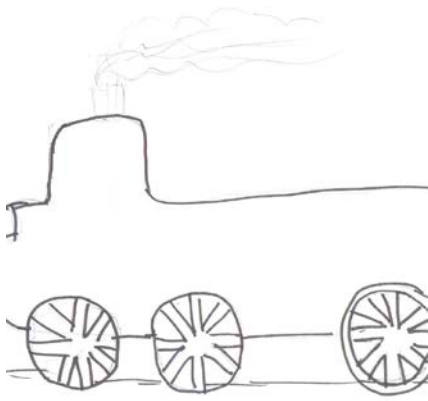
D 315



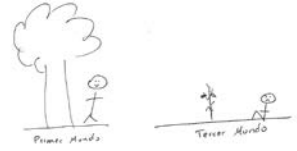
D 316



Con los países subdesarrollados como de la República  
y la República. Sin embargo, los países desarrollados  
como de la tecnología y pueden producir más por  
sus países como un país del mundo o como hoy  
una gran tecnología económica que tiene a una  
su economía.



D344



D339

Limitaciones culturales



D340

son los avances que están produciendo al cabo de la historia.  
(avances tecnológicos, sociales, culturales...)

D341



D342



multiculturalidad, libertad y desarrollo económico  
y tecnológico

D 51+



D 541



D 543



D 585

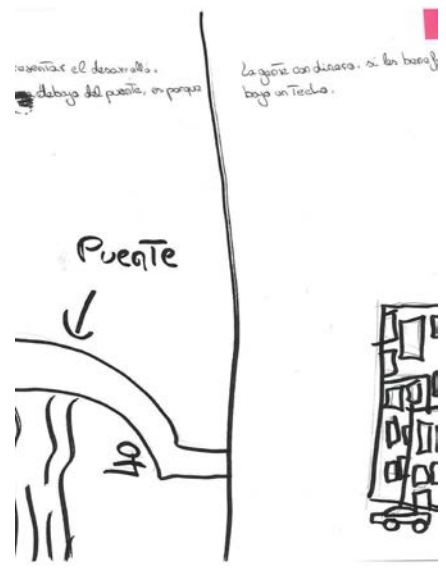
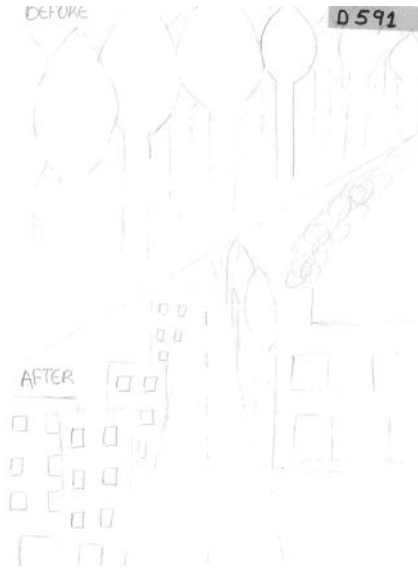


D 590



BEFORE

D 591







el avance y retroceso del desarrollo,  
ciclo de la vida que siempre vuelve  
todo lo nuestro al dinero.



una cadena que es cada  
vez más

GRAVE!!



esta es igual a la de retraso, cuando va parte avanza  
retróceda.

avanza se ven cosas que representan riqueza y en la  
breza.



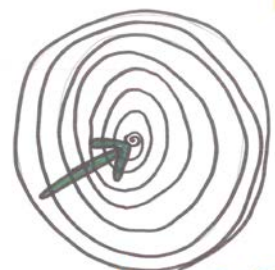
el desarrollo siempre es un paso hacia el progreso.

D335



RELATIV

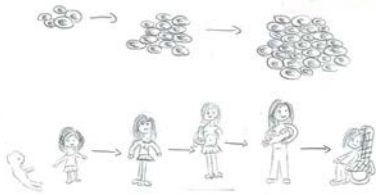
La tierra  
gira...



LA TENTACIÓN DE LOS PROBLEMAS

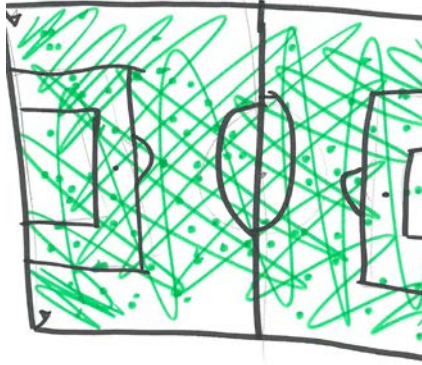
D338

D690



Para mí es el crecimiento y la evolución. He dibujado el desarrollo o crecimiento económico y el desarrollo de una persona de bebé a anciana.

## EL FÚTBOL



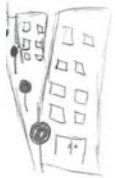
D695



Para mí el desarrollo es la evolución de cualquier cosa que vaya creciendo como por ejemplo un árbol que va creciendo siempre.

D694

Mundo Sub  
No de



o:

### Significado:

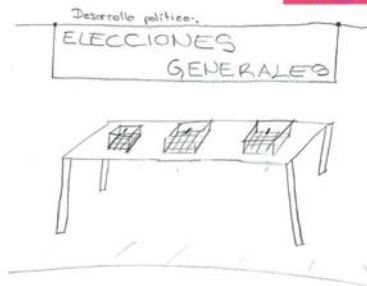
Es subdesarrollado a que el desarrollo formas por países que los países ricos con recursos esenciales hu sin recursos

es el conjunto de varios desarrollos pos elevados con una buena gestión



Un desarrollo negativo es el conjunto de v en distintos campos elevados con una mala

D696



Para mí el desarrollo es como ir evolucionando tanto políticamente como técnicamente, corporalmente... Porque es lo primero que se me ha ocurrido



5000 años después

Los escritos en piedra con la evolución del vertidos en una sociedad larga.



YO CREO QUE EL DESARROLLO ES LA EVOLUCIÓN DE ALGO, YA PLANIADO.

EL CÍRCULO, NORMALMENTE SENCILLO, O SIMPLE QUE EL

- EMPIEZO CON UNO.

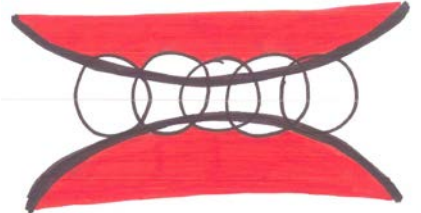
- DA LUGAR A DOS.

- ESTOS DOS SE TRANSFORMAN A UNA UNIDAD.

LO QUE DA LUGAR A UNA UNIDAD.

LA ÚNICA ELEMENTA Y DA LUGAR A

D699



Las 2 curvas son el camino, el desarrollo de algún tema. Los círculos son ese algo que, aunque cambia, tiene lo que no va a cambiar: su origen; por eso son siempre iguales. El dibujo es horizontal para no tener un origen y un destino determinados; si fuera vertical serían más evidentes y se podría asociar a algo positivo si va de abajo arriba y a algo negativo si va al revés.

to design my own

El trabajo en la empresa para que  
miles de personas trabajen en la actualidad  
El futuro se pregunta a sí mismo por los  
grandes se llama, en las propiedades de los  
vistos.

de acuerdo esto, pregúntale que  
halla descubierto (observación en la actualidad)  
El alumno se pregunta a sí mismo por qué  
y cómo se relaciona, con las preguntas del de  
vino.


el desarrollo se ha convertido para este continente en grande  
desafío y luego lo más es de interacción que produce  
por lo que ~~se ha~~ <sup>se</sup> ~~lucha~~ <sup>lucha</sup> ~~en~~ <sup>en</sup> ~~el~~ <sup>el</sup> ~~desarrollo~~ <sup>desarrollo</sup>  
de una manera que a lo que se propone mucho tiempo  
a un nivel más



D 334

il dollaro sempre esautorato ha via il proprio.

A hand-drawn diagram of a hill with a person climbing. The word "Altimeter" is written above the person, and an arrow points to the slope.

DESARROLLO 

ESTA BASADO EN EL BENEFICIO  
PROPIO, POR ESO ES MUY DIFFICIL  
EVOLUCIONAR.

EVOLUCIONAR. <sup>(la religión)</sup>  
EN MI OPINIÓN, A VECES, DIFI-  
CULTA EL DESARROLLO, PUNQUE,  
TAMBIÉN HACE MUCHO BIEN.  
APOYAR A LOS GAYS, SI  
QUE ES DESARROLLO.



VIOLE

Desarrollo positivo

Autodesarrollo es negativo





EXPLICACIÓN

He hecho este dibujo porque creo que explica bien la idea que para mí implica el desarrollo. El desarrollo es una mejora en un aspecto particular que puede, y de hecho lo hace, representar en los dibujos. En este dibujo en concreto he representado un mundo tecnológico, lo que llamaríamos desarrollo (¿es genial? Bueno, es útil, práctico y muy beneficioso). Pero ¿es todo positivo? Depende de cómo se use, la industria, y los recursos. ¿de dónde se obtienen y cómo se distribuyen? Este desarrollo serviría para bien o mal. Lamentablemente hoy en día, por desgracia, todos los inventos, el que lo muestra se hace rico y para nuestra sociedad es el progreso y lo compungo apropiado. Sin embargo no tenemos en cuenta el medio ambiente y los beneficios no suelen ser para la mayoría de nuestra sociedad. Por lo tanto, aunque ha habido desarrollo, la mala administración ha hecho que lo que podría haber sido algo maravilloso para todos, sea siendo un mundo para los pocos que se lo pueden permitir.

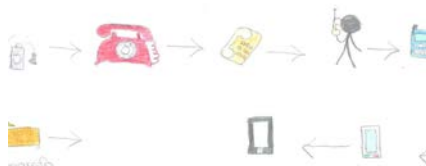


BEFORE

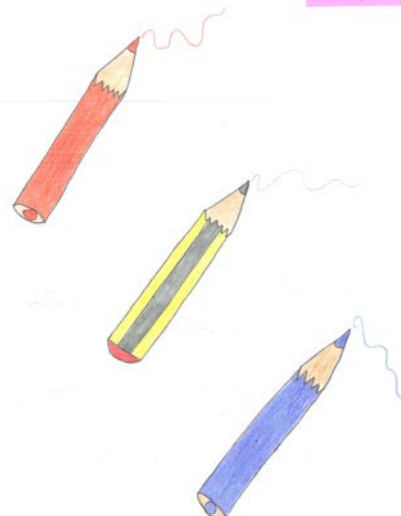


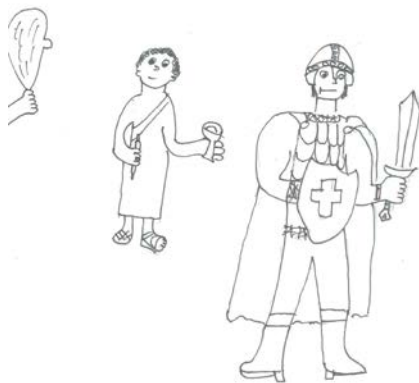
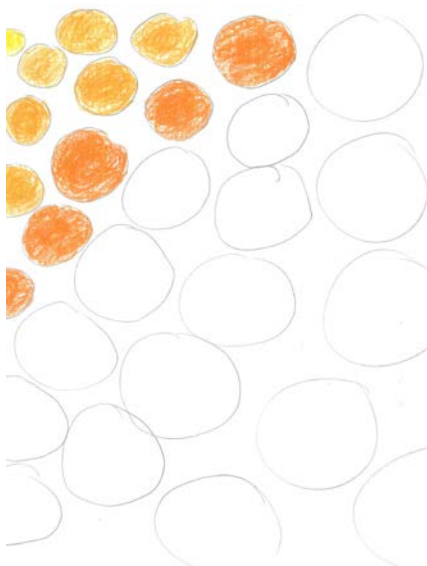
AFTER

EXPLICACIÓN



He dibujado esta flor por el tres meses que he estado de la que me gusta.





D637



D641



D657



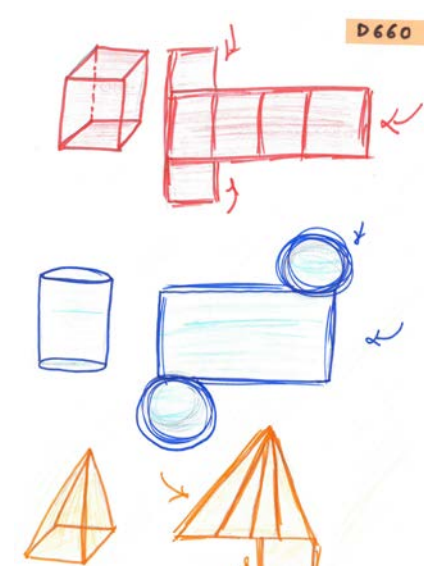
D658



D659



D658



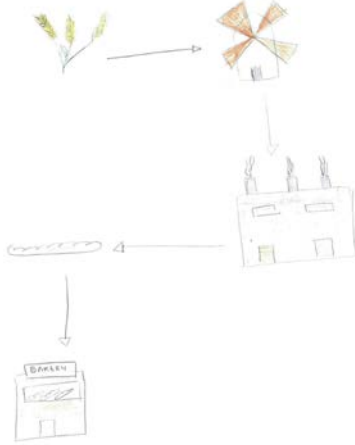
D660

Diagrama esto que explica el desarrollo de una persona desde que es niño hasta que es viejo.

D 546



D 548



D 549



D 550



\* Para no el deterioro de la naturaleza, de modo la tierra se explotando, es decir que ahora hay más áreas para transportar.  
\* La se aligada al por lo representa las masas de transport que hoy en día la gente puede utilizar.

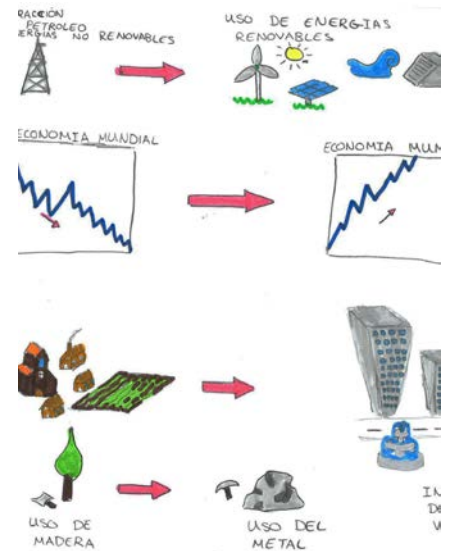
D 569



D 555

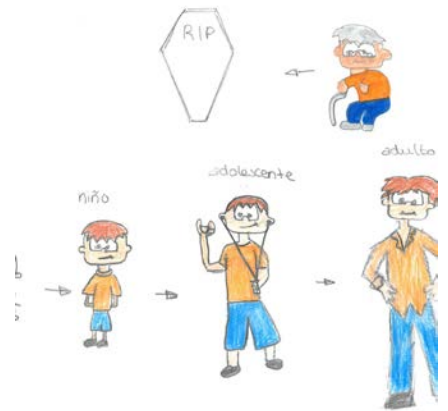


D 571

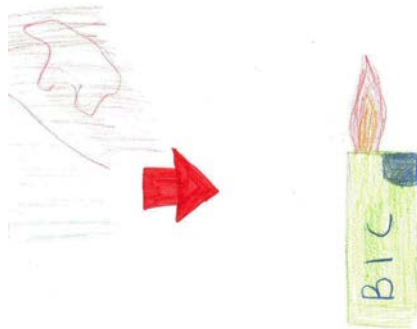




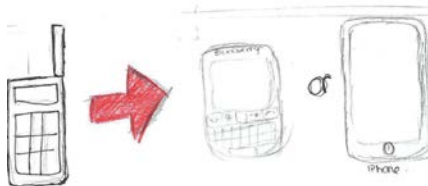
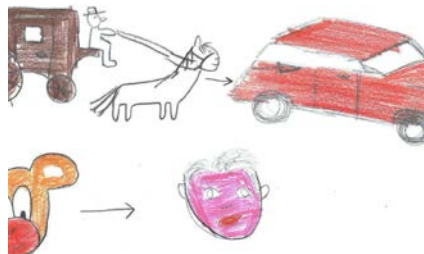
D200



D576



D580



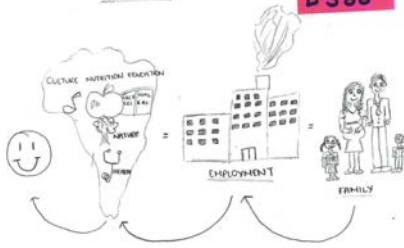
15. → €

Para mí el desarrollo es la economía ya que es lo que más cambia, ultimamente para peor, también simboliza para mí el desarrollo ya que son los que más mientan los políticos, ya que la gente de a pie puede salir como va la bolsa hoy en día mediante la internet.



EL DIAGRAMA

D586

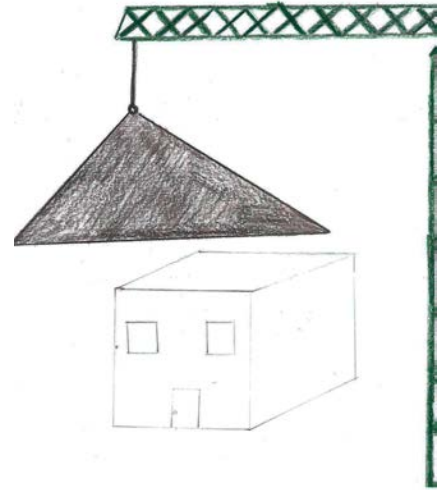


En un sentido, con el tiempo se puede considerar que surge educación, comida, la seguridad de la cultura, y entonces educamos en lugares donde crece el ser humano, entonces el tiempo, los espacios, se desarrollan en conjunto un poco, tanto en desarrollo económico como social.

D596

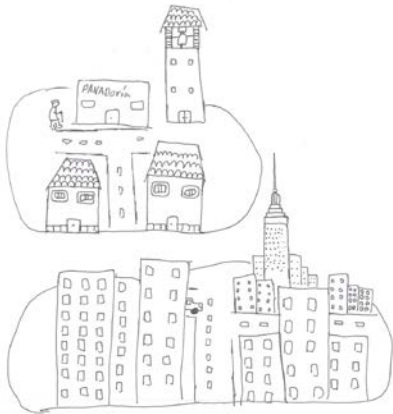


Lo que se dibujó como una flor puede significar crecimiento y desarrollo de algo.



El Desarrollo es el crecimiento tanto demográfico como económico de una ciudad.

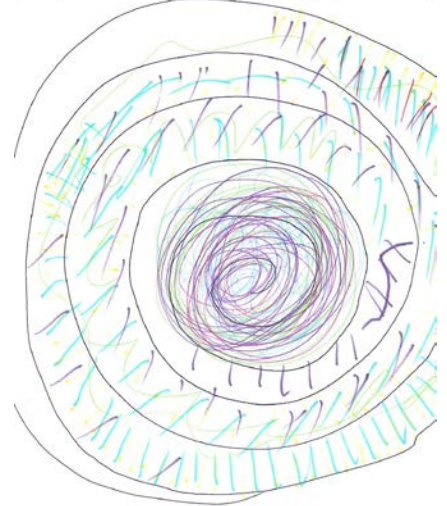
D408



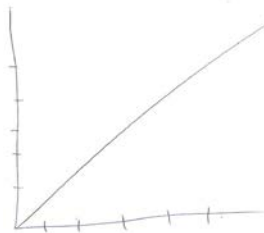
D409



E TRANSICIÓN ENTRE UNA CASA Y OTRA MÁS



D345a





D 352



D 362



Para mí el desarrollo es como una sucesión de la vida, y los cambios que van sucediendo entre una vida y la otra, pero el tiempo que pueden ser buenos o malos.

CRECIMIENTO

D 353

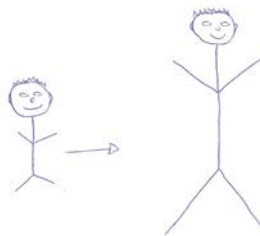


D 354



El ser humano es un ser social y tiene la capacidad de aprender y crecer a lo largo de su vida.

D 355



D 356



El ser humano es un ser social y tiene la capacidad de aprender y crecer a lo largo de su vida.

D 357



D 358



D 359



Para mí desarrollo es aprender, tanto como crecer, como ser feliz.

D 360



SOLIDARIDAD

D 361



D 362



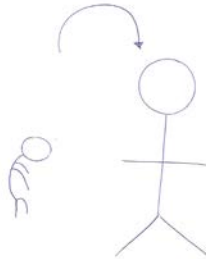
Para mí el desarrollo es como una sucesión de la vida, y los cambios que van surgiendo en la vida a lo largo del tiempo que pueden ser buenos o malos.

D 363



PO RQUE ES UNA GRÁFICA  
CRECIENTE

D 365



Es el mismo a lo largo.

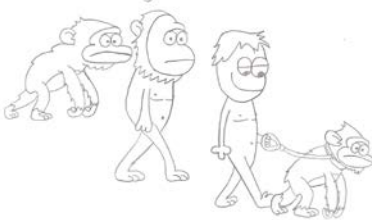
D 370



Porque representa el desarrollo de los primeros a lo largo de la vida y los cambios que experimentamos.

Desarrollo físico

D 368



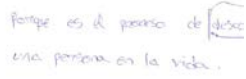
Desarrollo del cerebro



No sé. Me da  
No dibujé esto porque es el desarrollo que  
no es algo que cambia más hasta que  
muera pero el desarrollo que pasa de  
muera toda la vida hasta el fin  
viejecimiento y de allí para todo lo demás  
y lo he dibujado así porque es desde  
que nace hasta la muerte que desde  
eso que nace se va desarrollando.

D 369




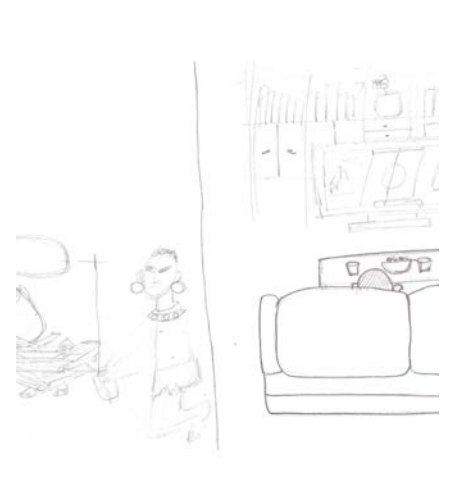
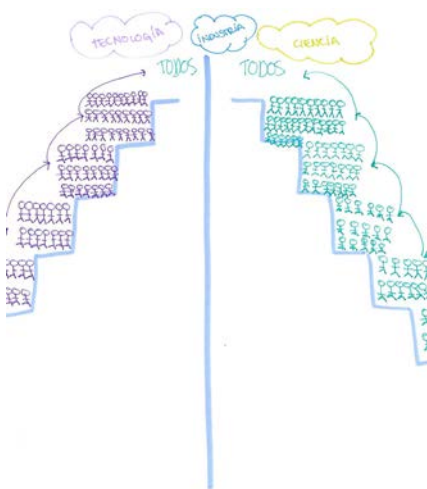
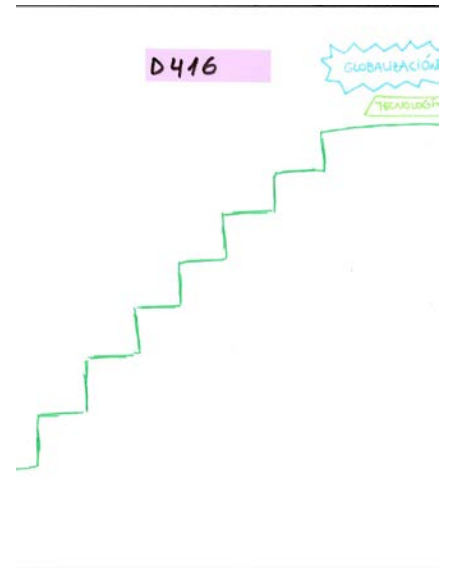
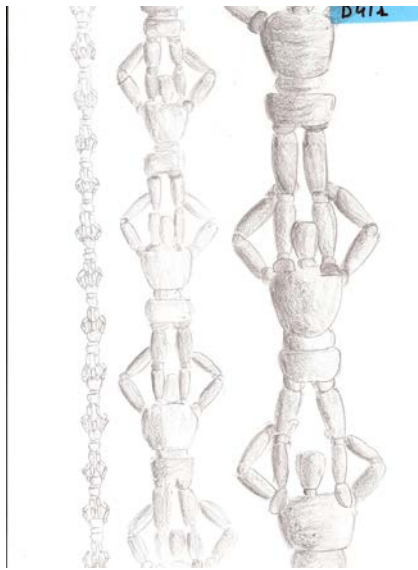


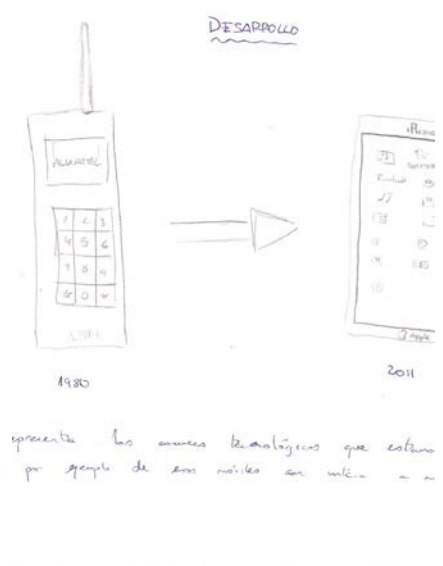
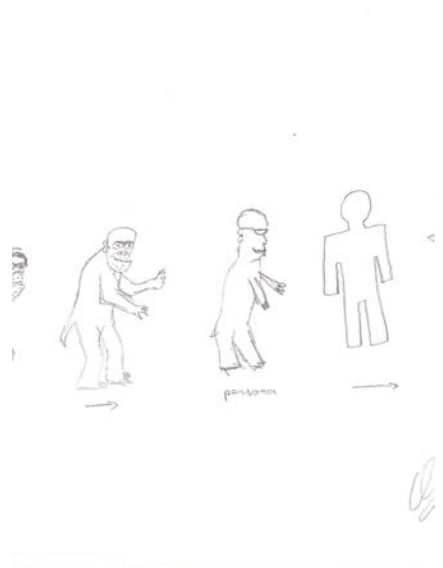
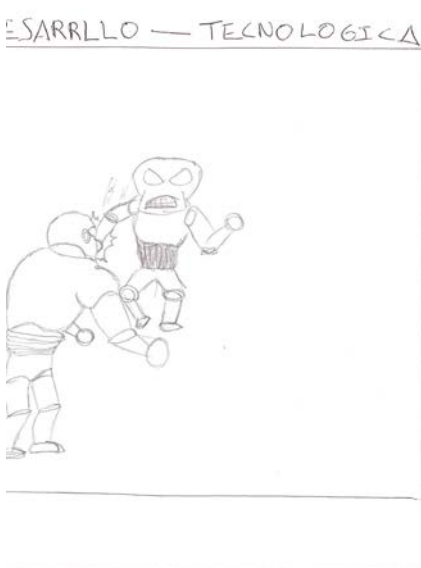
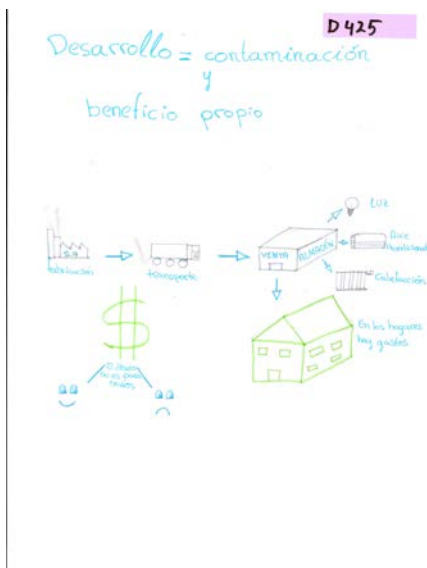
The diagram illustrates the life cycle of a butterfly in four stages: 1. Egg (on a leaf), 2. Caterpillar (on a leaf), 3. Pupa (on a leaf), and 4. Adult Butterfly (on a flower). Arrows connect the stages in sequence.

et ensuite de la maison de la ville.

El Desarrollo es el crecimiento tanto demográfico como económico de una ciudad.

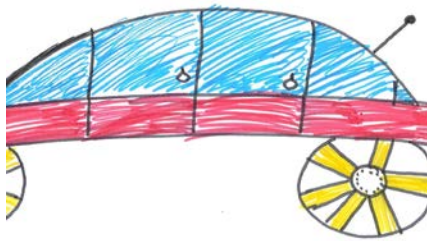
Des →  Esto es lo 2º que se me ha ocurrido  
D410 Arroyo



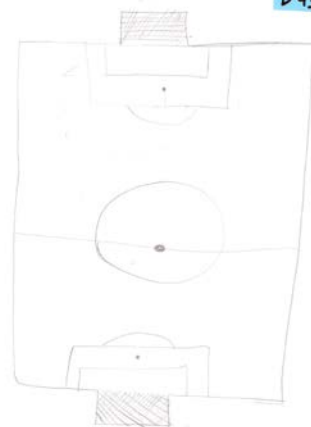


se lo que es  
pienso que es

# EL DESARROLLO



D433



El Desarrollo

D 434



Escuela  
D 435



D 436



Esperanza



D 440



Cogiendo el  
Para Agua tibia

Una para mi  
en el desarrollo  
de un amor o de una  
vida que otros de  
los para a parte de ella



D443



D442



D445



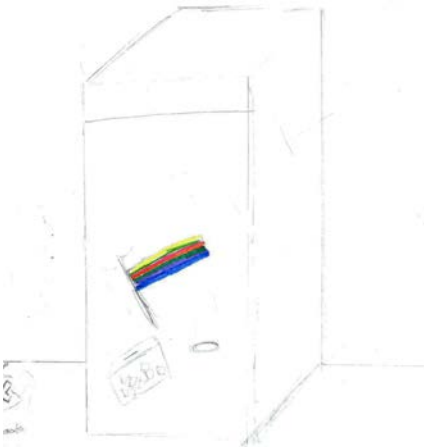
CIUDAD  
DESARROLLO

D447

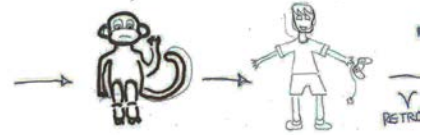
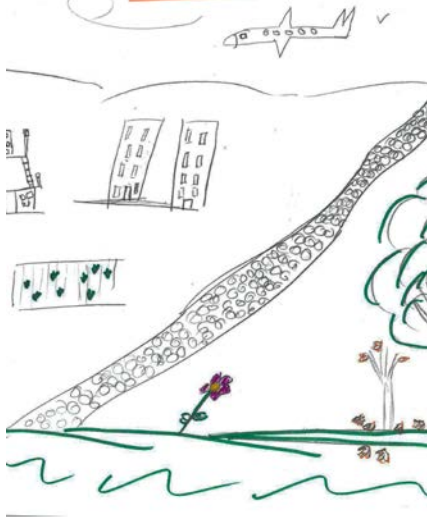


El desarrollo para mí es la evolución tanto física  
y mental de la persona humana. Desde que  
somos bebés y pasamos distintas fases hasta  
ser un anciano.

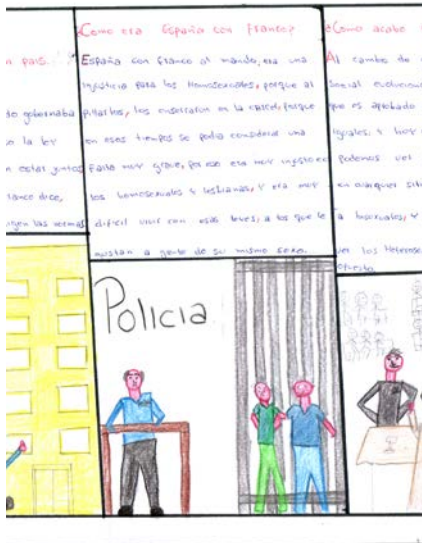
D662



D 665



D 669



que España muy buena, hay muchas cosas  
sea que China. Me gusta aquí mucho.  
de



INION...

franco gobernaba a España, me parece muy dura esa ley, que  
s e lesaban a los españoles, porque algo no, cada uno es como es  
de fijas en el mismo sexo, tampoco era una falta muy grave, pero  
de en estos tiempos, se ven más los homosexuales los que se fija  
no hay que discriminarse a los otros porque tengan unos gustos menos  
discriminados.

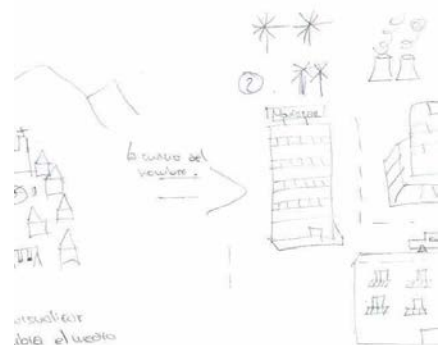
uno de un país, sobre los que se fijan en el mismo sexo  
se ve de todos.

PRIMARIA

SECUNDARIA

PROFESIONAL

DESARROLLO DE LA SOCIEDAD.



desarrollar  
dota el mundo  
en el paso del

lo en el que se

donde una ciudad  
está.

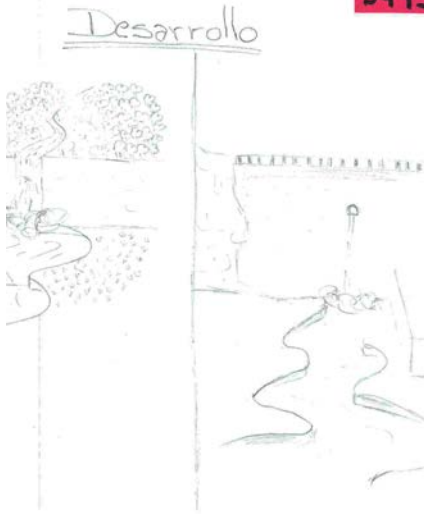
Por:

16 años, M  
15-3-07

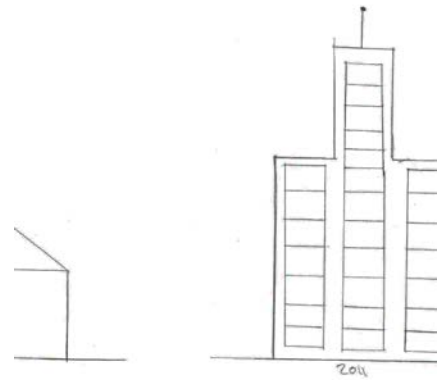
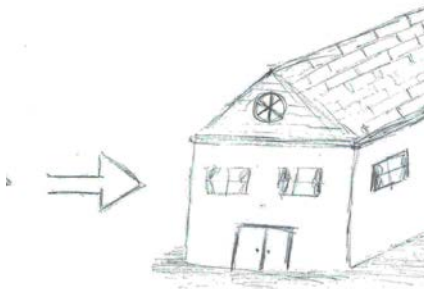
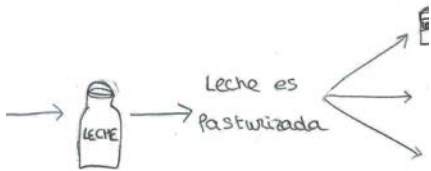




Desarrollo

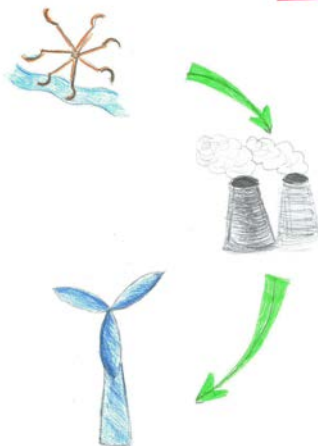
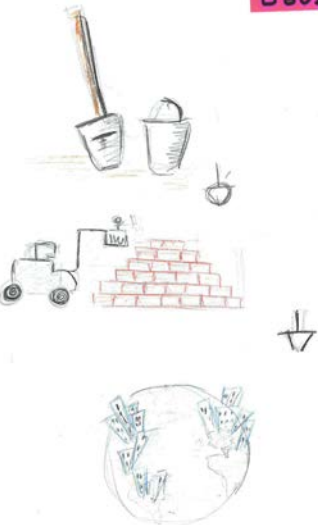


D493



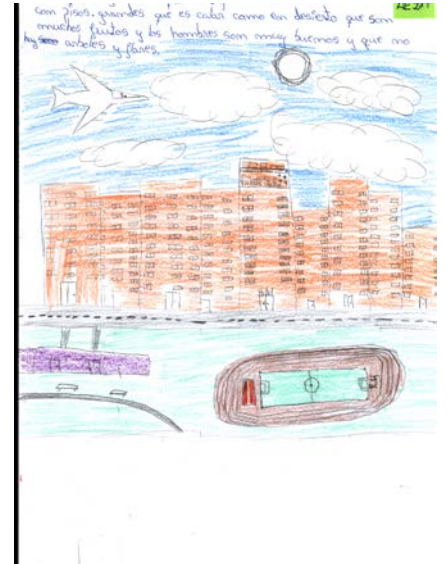
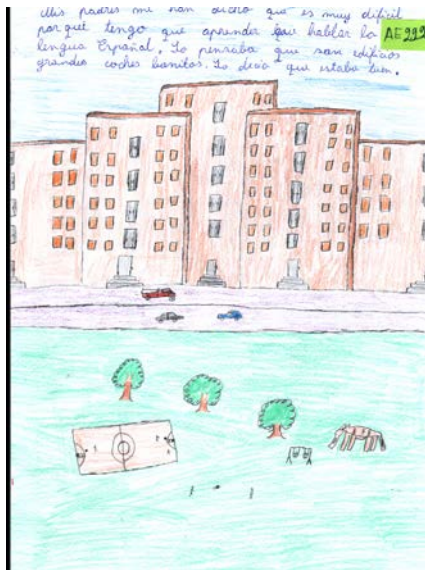
Los países ricos muy lejos de la contaminación que se ve en la tecnología.

D601

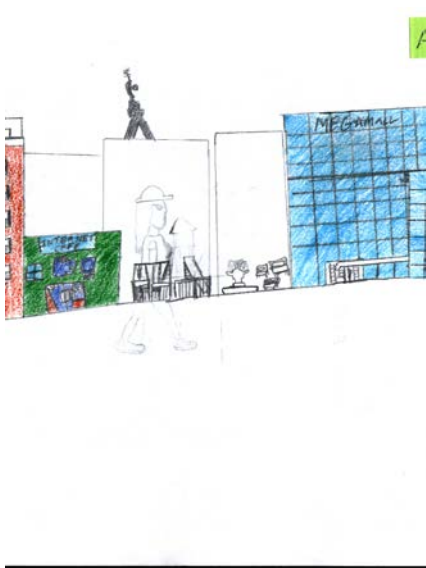


D599

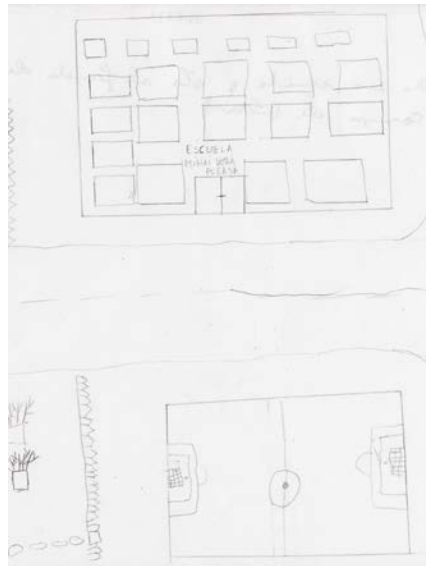


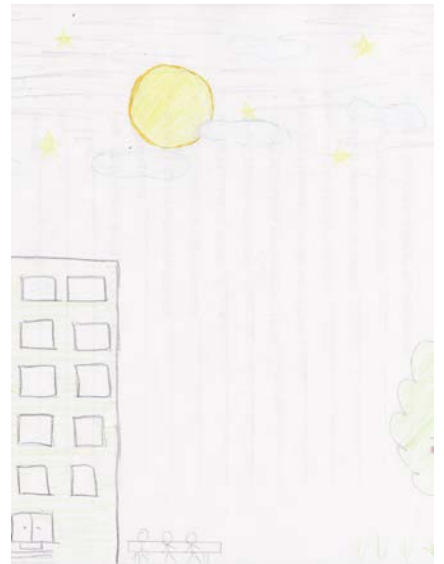
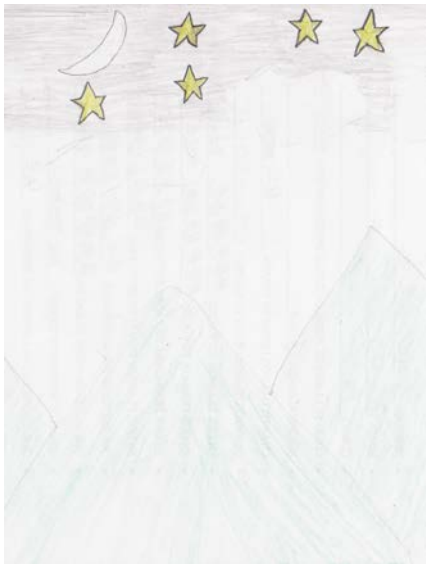
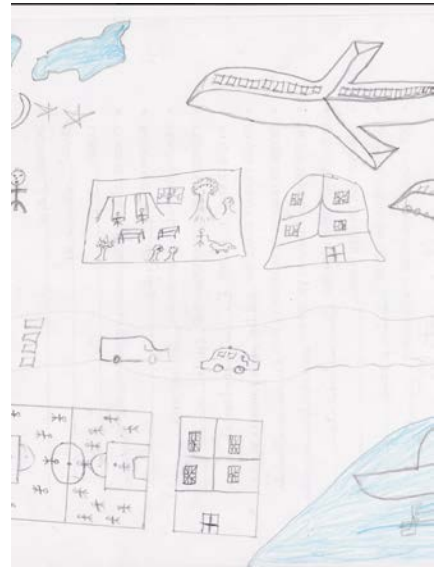
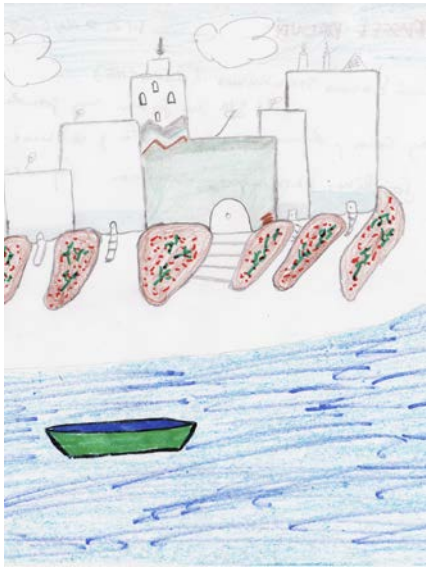
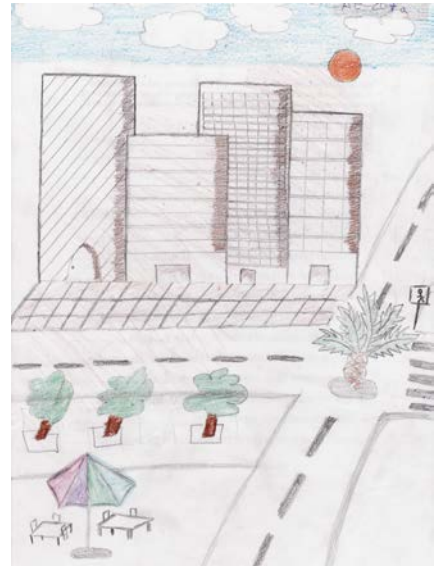
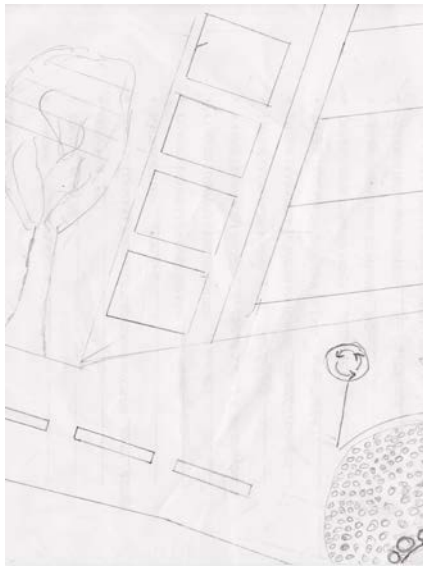




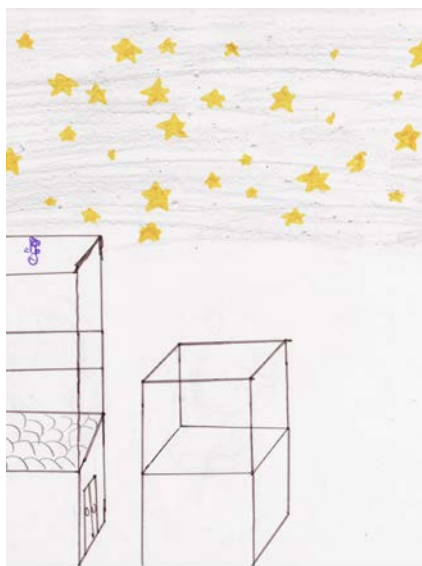
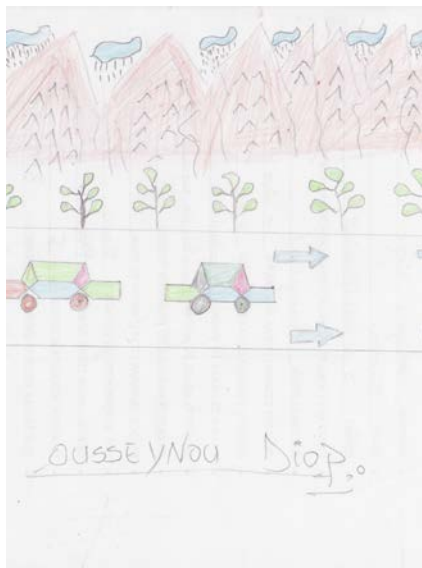


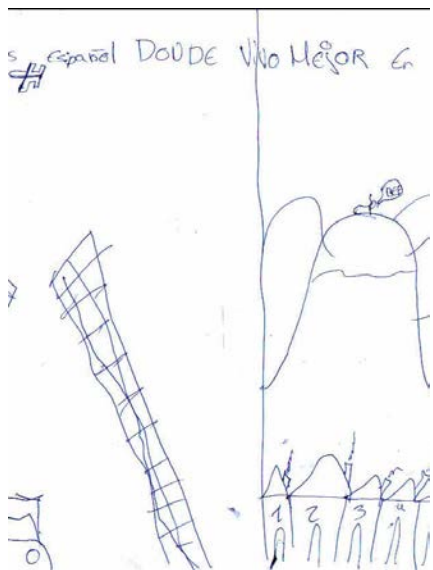
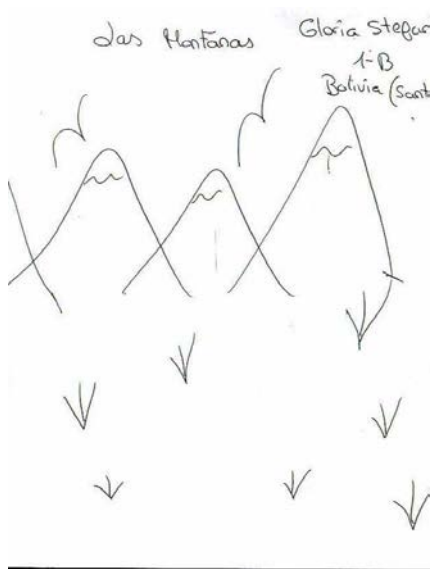














CIÓN



D 34

As personas  
in dinoio que  
semas



Tema: Desarrollo

D. 74

Para mí hay varios tipos de desarraigo.  
En general desarraigo es cambiar, migrar...  
El desarraigo puede ser de:  
una día, una persona que vive, una sociedad  
pueden o ciudad que abandona.  
(Desarraigo de una persona)

